

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Reconhecimento, validação e certificação de competências
num Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional
– práticas socioeducativas suscetíveis de questionar a forma escolar?**

Maria Manuela Simões Paulo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialidade – Formação de Adultos

**Relatório de Estágio orientado
pela Prof.^a Doutora Paula Guimarães**

2015

RESUMO

O presente Relatório enquadra-se no estágio realizado no Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves para a conclusão do Mestrado em Ciências da Educação, no ramo de Formação de Adultos.

O principal objetivo foi a análise do impacto do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) na Escola procurando-se sentido para a rotura observada relativamente à forma escolar, causada pelas práticas inovadoras do campo da educação de adultos. Observou-se a articulação do trabalho numa rede de cinco instituições, o CQEP-Amadora, segundo as novas metodologias impostas pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, especialmente as relacionadas com o RVCC. A descrição e análise crítica percorreu as etapas de intervenção dos CQEP focando-se nas principais atividades de reconhecimento e de avaliação de competências.

Em simultâneo, empreendeu-se um trabalho empírico baseado na questão orientadora seguinte: “As práticas socioeducativas, inerentes ao RVCC, são suscetíveis de questionar a forma escolar?”. A metodologia adotada no estudo baseou-se numa abordagem qualitativa integrando estratégias como a análise de documentos, registos de observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas. Este estudo focou-se em dois grupos de atores, adultos em processo de RVCC e professores que intervinham no processo, profissionais que estavam envolvidos na educação de jovens e na educação de adultos.

Os registos de observação assentaram em três pontos essenciais, o desenvolvimento do RVCC, as práticas de interação e os constrangimentos relativos ao atual modelo de avaliação. Da análise dos registos de observação destacaram-se pontos de rotura com a forma escolar, mas também práticas de escolarização do processo. A análise das entrevistas foi sistematizada em quatro temas onde se entrevistaram outros modos de concretizar uma relação educativa, que fizeram mais sentido quer para os educandos quer para os educadores. No entanto, hoje em dia, tornaram-se óbvias as inflexões do processo de RVCC no sentido das práticas escolarizadas, denotando a desvalorização da dimensão humanista que o mesmo comporta.

Palavras-chave: educação; forma escolar; aprendizagem ao longo da vida; processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

ABSTRACT

The present Report is part of a curricular internship done in local centre of adult education (CQEP) of the Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves to completing the Masters of Science in Education in Adult Education.

The main purpose was to analyse the impact of recognition of prior learning process at the local centre of adult education looking up to sense the failure observed regarding the school form, caused by the implementation of innovative practices from the field of adult education. It was observed the joint work on a five institutions network, the local centre of adult education, CQEP-Amadora, according to new methodologies imposed by the national agency for qualification in charge of local centres of adult education activities, especially those related to the recognition of prior learning process. The description and critical analysis of all steps CQEP intervention focussed on recognition of prior learning activities.

Simultaneously, it was undertaken an empirical work based on the guiding question “Do the practices of socio-educational recognition of prior learning process be able to question the school form?” The study methodology was based on a qualitative approach integrating strategies such as document analysis, participant observation and semi-structured interviews. Two groups of actors, recognition of prior learning adults and teachers involved in this process, were interviewed and observed.

Three essential points based the observation records, the recognition of prior learning development, the interaction of practices and the evaluation current model constraints. Observation records analyses highlights break points with the school form but recognition of prior learning schooling practices also. Four themes resulted from the analysis of the interviews where was discussed a new educational relationship that made more sense to learners and educators. However, nowadays, the inflections of the recognition of prior learning towards the schooling practices become obvious devaluing the humanistic dimension that it behaves.

Keywords: education; school form; lifelong learning; recognition of prior learning process.

Agradecimentos

Ao longo de 30 anos de atividade profissional no campo da educação, principalmente de crianças e jovens, mas também de adultos, muitos foram aqueles com quem compartilhei saberes, experiências e vivências, e que muito me influenciaram, direta ou indiretamente, no relatório apresentado. A todos, um sentido reconhecimento por fazerem parte desta viagem.

Um agradecimento muito especial à Prof^a. Doutora Paula Guimarães, minha orientadora, pela dádiva do seu saber e pelo modo como articulou incentivo, compreensão e orientação a par de uma profunda dedicação e exigência na realização de todo o trabalho envolvido no estágio. Aos professores do Instituto de Educação de Lisboa pelas aprendizagens que me proporcionaram e pela estima e apoio que me prestaram. Aos meus colegas de mestrado, pela partilha e pelo companheirismo vividos.

Ao Professor José Biscaia, Diretor do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, pelo estímulo, compreensão e confiança depositada em mim para desenvolver o trabalho no local de estágio, e pela amizade. Às pessoas da Escola, por todo o apoio, carinho e cumplicidade, neste estágio, como ao longo dos largos anos de trabalho. À minha equipa CNO, com quem tive a felicidade de vivenciar a educação de adultos de uma forma inovadora e à amizade que perdurou. À Catarina Paulos, pelo apoio preponderante no meu regresso ao estudo académico. À equipa CQEP-Escola Azevedo Neves um obrigado pela paciência, partilha de reflexões e entreajuda no trabalho.

À coordenadora técnica do CQEP-Amadora, Clara Figueiredo, e a todos os colegas das equipas técnico-pedagógicas pelos exemplos de dedicação ao serviço público e pela intensa colaboração na difícil tarefa de viabilização do CQEP.

Aos colegas e adultos que participaram diretamente no estudo, através das entrevistas e da aprendizagem mútua desenvolvida, um agradecimento pela partilha, colaboração e disponibilidade.

Aos amigos e familiares pela compreensão, preocupação e interesse que sempre manifestaram. Obrigado por estarem sempre comigo.

Aos meus pais, pelos valores e sabedoria com que me educam. Porque sempre me incentivaram a saber mais e a aprender sempre, com todos aqueles com quem partilhamos a vida e sobre tudo o que nos rodeia.

Ao Zé, ao João e ao Miguel, com amor.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I O Quadro Teórico.....	3
1. Educação e aprendizagem ao longo da vida.....	4
2. A educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida em Portugal	10
3. O processo de RVCC no quadro da aprendizagem ao longo da vida em Portugal	19
CAPÍTULO II O Estágio	28
1. Enquadramento territorial e socioeducativo	29
1.1 O Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves.....	29
1.2 O Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) - Amadora.....	35
1.3. Organização e funcionamento do Pólo CQEP Escola Dr. Azevedo Neves.....	39
2. Dinâmicas de estágio	40
2.1 Contextualização.....	40
2.2 Descrição e análise das principais atividades realizadas.	41
CAPÍTULO III O Estudo.....	51
1. Apresentação do Problema e do Campo de Estudo	52
1.1. Contexto e atores do estudo	54
2. Metodologia e técnicas de tratamento e recolha de dados.....	55
2.1. Registos de observação participante sobre as práticas desenvolvidas	55
2.2 Organização e procedimentos relativos às entrevistas	56
3. Apresentação e análise dos resultados	60
3.1 Apresentação e análise dos registos de observação	60
3.2 Apresentação e análise das entrevistas.....	73
NOTAS FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112

Índice de Diagramas

Diagrama 1. Etapas de intervenção dos CQEP	41
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Evolução da participação da população 25-64 anos em atividades de aprendizagem ao longo da vida em Portugal, 2004	16
Gráfico 2. Centros (Nº) RVCC e CNO. Continente e RAM (Região Autónoma da Madeira).....	18
Gráfico 3. Adultos em atividades de educação e formação nos ensino básico e secundário, por nível de ensino e ciclo de.....	26

Índice de Tabelas

Tabela 1. Adultos (Nº) inscritos no Ensino Básico por modalidade de ensino. Portugal.....	18
Tabela 2. Adultos (Nº) inscritos no Ensino Secundário por modalidade de ensino. Portugal.....	18
Tabela 3. Resultados anuais previstos, ano de 2014.	38
Tabela 4. Temas, categorias e subcategorias componentes da análise de conteúdo efetuada às entrevistas.	58

Índice de anexos em suporte digital

Anexo 1 - 1º Guião de Entrevista: RVCC/Modelo Escolar.....	117
Anexo 2 - 2º Guião de Entrevista: RVCC/Modelo Escolar.....	120
Anexo 3 - 3º Guião de Entrevista: RVCC/Modelo Escolar.....	124
Anexo 4 - Transcrição da entrevista ao professor E1.....	127
Anexo 5 - Transcrição da entrevista ao professor E2.....	147
Anexo 6 - Transcrição da entrevista ao professor E3.....	158

Anexo 7 - Transcrição da 1ª entrevista ao professor E4.....	170
Anexo 8 - Transcrição da 2ª entrevista ao professor E4.....	185
Anexo 9 - Análise de conteúdo das entrevistas.....	193

Lista de Abreviaturas

ACC	- Área de Competências-Chave
ALV	- Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	- Agência Nacional para a Qualificação
ANQEP	- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CE	- Cidadania e Empregabilidade
CMA	- Câmara Municipal da Amadora
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNO	- Centros Novas Oportunidades
CNQ	- Catálogo Nacional de Qualificações
CONFITEA	- Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos
CQEP	- Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional
CRVCC	- Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGEP	- Direção Geral de Educação Permanente
DGEstE	- Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
EB	- Ensino Básico
EFA	- Educação e Formação de Adultos
IEFP	- Instituto de Emprego e Formação Profissional
INO	- Iniciativa Novas Oportunidades
JI	- Jardim de Infância

LBSE	- Lei de Bases do Sistema Educativo
LC	- Linguagem e Comunicação
MV	- Matemática para a Vida
NG	- Núcleo Gerador
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	- Organização das Nações Unidas
ORVC	- Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências
PDV	- Portefólio de Desenvolvimento Vocacional
PEI	- Plano Estratégico de Intervenção
PIC	- Projeto Individual de Carreira
PIE	- Plano Individual de Encaminhamento
PRA	- Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
PRVC	- Pontuação do Reconhecimento e Validação de Competências
RCC-NB	- Referencial de Competências-Chave – Nível Básico
RVCC	- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
RVCCPRO	- RVCC profissional
SIGO	- Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
STC	- Sociedade, Tecnologia e Ciência
TEIP	- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UC	- Unidade de Competência

UE - União Europeia

UFCD - Unidades de Formação de Curta Duração

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação, no ramo de Formação de Adultos. O seu propósito é o de apresentar o trabalho desenvolvido na entidade acolhedora de estágio, sede das atividades de intervenção pretendidas, que decorreu entre o mês de outubro de 2014 e o mês de junho de 2015.

A principal finalidade foi a análise do impacto do processo de RVCC (reconhecimento, validação e certificação de competências) na Escola, agora à luz das alterações da ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional) face à motivação essencial de partida. A referida motivação prendeu-se com a busca de sentido para a rotura sentida, na atividade profissional, relativamente à forma escolar, causada pelas práticas inovadoras do campo da educação de adultos. Por um lado, interessou compreender o processo de alargamento e a articulação do trabalho relativo a um consórcio formado por cinco instituições, o CQEP-Amadora, no seio das novas orientações determinadas pela ANQEP, especialmente nas etapas relacionadas com o processo de RVCC. Em simultâneo, empreendeu-se um trabalho empírico baseado na questão orientadora “As práticas socioeducativas, inerentes ao RVCC, são suscetíveis de questionar a forma escolar?”, no sentido de analisar as roturas provocadas pelas práticas de RVCC na forma escolar mas também as tentativas de escolarização do processo. O estudo de interpelação à forma escolar questionou dois grupos de atores distintos, adultos em processo de RVCC e professores, simultaneamente, das áreas de educação de jovens e de educação de adultos.

A contestação à forma escolar já remonta há largos anos, principalmente desde 1972, consubstancializada pelo relatório Faure, marco de viragem no pensamento sobre a educação quando se contrapôs uma lógica de acumulação de conhecimentos a um processo de “Aprender a ser” (Canário, 2013a, p.83). A solução escolar naturalizou-se e tende a percecionar-se como eterna. No entanto, através do processo de RVCC, baseado na metodologia das histórias de vida, na valorização das experiências que ocorrem em todas as dimensões da vida (formais, não formais e informais), contextualizadas nos respetivos meios socioculturais, tentam vislumbrar-se outros modos de aprender, que façam mais sentido, para os educandos e também para os educadores.

Este relatório é apresentado em três capítulos: Capítulo I - O Quadro Teórico, Capítulo II – O Estágio, Capítulo III – O Estudo, aos quais acrescem as Notas Finais.

No que respeita ao Quadro Teórico, analisa-se o desenvolvimento da educação e da aprendizagem ao longo da vida, ao nível internacional, ao nível europeu e ao nível nacional, numa perspetiva histórica. Em simultâneo exploram-se conceitos teóricos que permitem enquadrar o trabalho realizado durante o estágio.

O segundo capítulo, O Estágio, divide-se em dois subcapítulos: O enquadramento territorial e socioeducativo e Dinâmicas de estágio, respetivamente. O primeiro subcapítulo consiste na caracterização do meio e das instituições onde se desenvolveu o trabalho de estágio, a saber, o Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, o Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional – Amadora e polo CQEP- Escola Dr. Azevedo Neves. O segundo subcapítulo refere-se primeiro à contextualização e motivações que presidiram ao estágio e posteriormente à descrição e análise das principais atividades realizadas.

Relativamente ao terceiro capítulo, O Estudo, realizou-se uma subdivisão em três subcapítulos. No primeiro, o Problema e o campo de estudo, problematizou-se a questão orientadora, devidamente contextualizada no local de estágio e em atores específicos do estudo. O segundo caracteriza a metodologia escolhida, assim como as técnicas de tratamento e recolha de dados. No terceiro apresentam-se e analisam-se os dados, quer os referentes aos registos de observação participante, quer aqueles que reportam às entrevistas. Os dados de observação, referentes ao processo de reconhecimento e validação de competências, estão dispostos em oito pontos aglutinadores de acordo com as dinâmicas geradas. A análise das entrevistas foi sistematizada em quatro temas: Tema 1 - Processo RVCC: reequacionar a forma escolar, valorizando o estatuto de sujeito; Tema 2 - Processo RVCC: relações de trabalho em equipa; Tema 3 - Processo RVCC: o papel da comunidade; e Tema 4 - Processo RVCC: relação com a forma escolar.

Este trabalho termina com as Notas Finais, numa reflexão sobre todo o trabalho realizado e a indicação das limitações encontradas. Após uma análise sobre o impacto pessoal que todo o processo de mestrado envolveu, reuniram-se os principais dados reconhecidos e as conclusões alcançadas, em resposta aos objetivos estabelecidos.

A resposta à questão inspiradora do subtítulo deste relatório “As práticas socioeducativas, inerentes ao processo de RVCC, são suscetíveis de questionar a forma escolar?” não foi cabal, deixando um leque de possíveis estudos futuros em aberto.

1. Educação e aprendizagem ao longo da vida

A reflexão sobre a educação de adultos extravasa para a interrogação sobre toda a educação e todo o ensino que a sociedade e o estado aclamaram nos últimos cem anos (Nóvoa,2013,p.4). Assim apelidada quando foi necessário subdividir a educação em parcelas etárias, abrange um conjunto de processos amplos e distintos que vão acontecendo ao longo da vida. A organização da educação de adultos e a sua expansão apenas surgiu após a II Guerra Mundial num registo de crescimento acelerado da oferta educativa que se manterá ao longo dos “trinta anos gloriosos”, segundo Canário (2013a,p.12) . Assiste-se então a uma explosão no interesse pela educação de adultos, fortemente incrementada por organismos internacionais que credibilizam e difundem estratégias neste setor. Destes, salientam-se a ONU (Organização das Nações Unidas), fundada em 1945, a sua subsidiária UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), também a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), criada em 1961 e a União Europeia, assim apelidada desde 1992.

Dentro do campo da educação e formação de adultos, a UNESCO tem vindo a organizar Conferências Internacionais designadas por CONFINTEA (Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos), onde, além de membros dos governos dos países associados, participam especialistas, académicos e representantes das organizações não governamentais. Estas conferências permitem reunir, analisar e discutir a condição da educação de adultos em múltiplos países do mundo, consolidando, rápida e globalmente novas orientações estratégicas (Alves et al.,2014). No decorrer destas Conferências Internacionais, fomos assistindo ao desenvolvimento do campo da educação de adultos, à sua expansão no tempo e nas circunstâncias de toda a vida, podendo identificar-se importantes contribuições de crítica à forma escolar. Neste contexto, assiste-se à transfiguração do paradigma da educação permanente em paradigma da aprendizagem ao longo da vida, à crescente valorização da educação não formal, da educação informal e da formação experiencial, e ao estabelecimento de mecanismos de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens escolares. Destacam-se três Conferências Internacionais pela importância que tiveram nas mudanças de paradigma sobre educação, não só no que respeita à educação de adultos, mas a toda a educação.

A primeira CONFINTEA , em 1949, realizou-se na Dinamarca (Elseneur) num contexto de pós-guerra, sob o lema da cooperação internacional na educação de adultos e sua contribuição para o desenvolvimento geral dos povos e para a paz mundial . Neste início, o campo da educação de adultos foi concetualizado num domínio distinto do da educação de jovens e crianças, (re)construindo-se do ponto de vista identitário (Gomes,2012,p.45). Os adultos aprendiam sobretudo em contextos sociais, e a alfabetização, principal preocupação, não se concebia isolada da comunidade, sendo considerada um fator-chave para a participação nos movimentos culturais (ibidem).

A CONFINTEA III, que teve lugar no Japão (Tóquio) em 1972, constituiu um marco de viragem no pensamento sobre a educação, quando contrapôs uma lógica de acumulação de conhecimentos a um processo de

“aprender a ser”, (Canário,2013a,p.83). Contrariando as crenças da pedagogia vigente afirmou-se a necessidade de transformar o aluno de objeto em sujeito, defendendo a educação como uma criação personalizada, ao invés de ser uma oferta ou uma recomendação de consentimento obrigatório (Faure et al.,1981,p.137). Incentivou-se uma pedagogia baseada na observação atenta das aptidões de cada um que valorizasse o autodidatismo, as atitudes ativas e conscientes assim como um ensino baseado na reflexão. Foi então introduzido, ao nível internacional, o conceito de educação permanente do “homem total” (todos os homens e todo o homem), durante a vida inteira, no seio de uma cidade/comunidade/sociedade educativa. O “homem total”, disporia, assim, do conjunto de meios e métodos que lhe permitiriam compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal (Faure et al.,1981,p.40). Paradoxalmente, no campo das práticas educativas, esta mudança, que encerrava uma crítica contundente à forma escolar, acabou por reduzir a educação de adultos à escolarização desvalorizando os saberes não formais (Canário,2013a, p.84). Podemos, assim, dizer que a educação de adultos, ao invés de contribuir para uma mudança de pensamento sobre a educação, foi ela própria absorvida pela forma escolar. Escolarizou-se a educação de adultos e toda a educação não formal se tornou invisível. Embora apelidando-a de “especulação intelectual” na qual se reconhece a corrente de crítica radical, que tem em Ivan Illich o impulsionador, é também nesta CONFINTEA que se aborda a “desinstitucionalização da educação” e a “descolarização” da sociedade. Esta corrente radical entra claramente em contradição com o desenvolvimento, de então, dos sistemas educativos, claramente em oposição com a crescente afirmação da educação formal (Faure et al.,1981,p.66). A especulação de outrora corresponde actualmente “(...) a realidades bem evidenciadas pela investigação empírica sobre a formação em contexto de trabalho, a reversibilidade de papéis educativos, a importância educativa de instituições não escolares, a construção de redes e colectivos de aprendizagem, a importância de dispositivos documentais que disponibilizem a informação”, segundo Canário (2005, p.196). Nas palavras deste mesmo autor, a obra de Ivan Illich previu mudanças radicais no campo da formação de adultos que se materializariam no movimento das histórias de vida, na valorização da formação experiencial e numa aprendizagem ao longo de toda a vida emersa no mundo social (ibidem).

Precedentemente à CONFINTEA V, é divulgado o documento “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), relatório produzido para a UNESCO pelo Comité Internacional sobre Educação para o séc. XXI, que a influencia grandemente e que se pode considerar o documento gerador duma “nova orientação educativa designada por aprendizagem ao longo da vida” (Alves et al.,2014,p.9). A aprendizagem ao longo da vida (ALV) é definida como um processo transversal a toda a existência humana, parecendo querer recuperar os ideais da educação permanente, quando firma os seus objetivos na tomada de consciência do próprio e do meio que o rodeia o que o levaria a agir e a transformar a comunidade que o envolve (Delors et al,1996,p.106). Defende-se a interligação de quatro dimensões, o saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser, na crítica a uma

educação limitada à forma escolar vigente (ibidem). Salienta-se “(...) a universalização e a democratização dos processos educativos e de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social, mas em particular a libertação e emancipação dos que se educam e aprendem”(Alves et al.,2014,pp.9-10). No entanto, o relançar dos ideais da educação permanente é ambíguo, pois as perspectivas sociais e humanistas transfiguram-se em objetivos de adaptação às rápidas mudanças do mundo e do seu domínio no sentido de assegurar vantagens competitivas (Delors et al,1996,p.72). A formação plena do homem, como pessoa, como cidadão, confina-se, direcionando o conceito de aprendizagem ao longo da vida para o crescimento económico, considerado o grande desafio do futuro.

A nova orientação educativa, aprendizagem ao longo da vida, acentua a necessidade de reconhecimento da educação informal. Neste sentido, a quinta conferência internacional, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, valoriza-a de modo claro. As políticas públicas devem passar a ter em conta práticas educativas, formativas e de aprendizagem que surgem ao longo da vida, em tempos e espaços diversos (Guimarães,2011,p.160). O aprendente representa cada vez menos o papel de repositório de saberes, tornando-se mais ativo na construção do seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo que, naturalmente, mais responsável. Mas este foi também um evento histórico que consolidou a tendência de integrar a educação de adultos e a formação profissional à escala mundial, recorrendo a metodologias e instrumentos específicos de formação integrada e de dupla certificação (Melo,2012,p.494). Num período de crescente aumento do desemprego, a qualificação individual, da responsabilidade de cada um, passa a ser essencial na procura do mesmo, pelo que se tornou necessário desenvolver processos de reconhecimento de competências adquiridas previamente (Delors et al.,1996,p.149,in Guimarães,2011,p.160). De modo a desenvolver e a melhorar os dispositivos de reconhecimento de aprendizagens prévias, recomendou-se a criação de referenciais de equivalência (UNESCO, 2010,p.9).

Ao longo das Conferências Internacionais, denota-se uma crescente valorização das aprendizagens não formais e informais, a qual constitui uma importante contribuição, do campo da educação de adultos, para uma mudança de pensamento sobre a educação. A hegemonia da educação formal é criticada nos processos de reconhecimento e certificação da aprendizagem, nos quais se verificou a tendência para a formalização, dado que raramente incluía a aprendizagem não formal, informal e experiencial (UNESCO,2010,p.20). Para uma eficiente implementação das políticas de desenvolvimento, para diminuir a lacuna entre a política e a sua consecução, estimulou-se o trabalho colaborativo ou a contribuição externa, no envolvimento dos profissionais de educação de adultos, dos investigadores e dos académicos (ibidem).

As instituições da União Europeia, na senda da OCDE, produziram igualmente ações e documentos importantes que marcaram a evolução das políticas públicas associadas à educação e formação de adultos com orientações diferenciadas da UNESCO. Estas entidades têm defendido orientações distintas para as políticas de educação de adultos, que, como afirmou Guimarães (2012,p.75) “ao invés da UNESCO (abordagem

humanista) as abordagens proferidas pela OCDE e pela UE perspetivam a Educação de Adultos enquanto um setor de políticas sociais e económicas. As orientações destas organizações visam o aumento da produtividade e da competitividade, a perservação e a criação de emprego”.

O Livro Branco sobre a Educação e Formação “Ensinar e Aprender”: Rumo à Sociedade Cognitiva (CE, 1995) defende uma Europa mais competitiva face ao Japão e aos EUA, propondo o desenvolvimento de uma “sociedade do conhecimento”. A sociedade do conhecimento baseia-se no pressuposto de que cada um, numa sociedade em permanente evolução, precisa estar sempre atualizado através da aquisição de conhecimentos e competências. O Livro Branco está também associado ao lançamento do Ano Europeu de Educação e Formação ao Longo da Vida, celebrado em 1996.

Durante a presidência portuguesa da União Europeia, a Cimeira de Lisboa, realizada em Março de 2000, produziu o “Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida”, o qual assinalou a entrada da Europa na Era do Conhecimento e analisou as implicações inerentes à vida cultural, económica e social. Assim, preconizaram-se adaptações nos sistemas de educação e formação e aconselharam-se os Estados-Membros, o Conselho e a Comissão, nas suas áreas de competência, a incluírem metodologias concordantes e medidas ativas no sentido de estimular a aprendizagem ao longo da vida (CE, 2000).

O reconhecimento social e político da educação de adultos atinge grande visibilidade numa multiplicidade de expressões, como educação permanente, educação ao longo da vida, aprendizagem ao longo da vida e educação e formação de adultos, fomentando estudos académicos no setor que ampliaram a contestação científica.

Canário (2013a, p.85) critica o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, falando de uma visão redutora e funcionalista, uma perspectiva de “sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico”. Segundo o mesmo autor, a aprendizagem ao longo da vida baseia-se na ideia de que a formação corresponde no essencial à formação profissional, num excessivo condicionamento de opções, na tentativa de reduzir a vida humana ao trabalho, e, mais perverso, na responsabilização das pessoas pelo eventual fracasso das empresas. Comparativamente aos ideais de educação permanente, do início dos anos 70, em que se concebe a educação como inerente à construção da própria pessoa, aqui o objetivo “oculto” é aumentar a competitividade.

De opinião mais moderada, Pires (2002,p.65) afirma que o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida reafirma algumas ideias já preconizadas no Livro Branco, mas introduz uma perspectiva de aprendizagem, mais complexa e alargada, ao esbater as fronteiras entre educação e formação e ao valorizar a aprendizagem não formal e informal dos adultos. Para a autora, “A aprendizagem inscreve-se num contínuo temporal (lifelong), e numa multiplicidade de contextos (lifewide), no âmbito da Sociedade do Conhecimento”.

Para Cavaco (2008,p.87), o surgimento deste novo paradigma, a Aprendizagem ao Longo da Vida, vem substituir a importância da educação permanente, em Portugal, o qual se reflete nas práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais. A mesma autora afirma que “O discurso, quer da V Conferência, quer do Livro Branco da Educação e Formação, sobre o reconhecimento de competências tem por base uma lógica instrumental, orientada para a aquisição e acesso a diplomas escolares e/ou profissionais, no sentido de se promover a mobilidade e a empregabilidade, o que justifica também a ênfase dada aos jovens”.

Gomes (2012,p.53) assinala as controvérsias científicas que se continuam a registar na “(...) discussão gerada acerca da estratégia de aprendizagem ao longo da vida, preconizando uns, a crítica acérrima à perspectiva economicista que esta encerra, e defendendo outros, a visão pragmática que a mesma estratégia propõe quando se preocupa com as qualificações necessárias para o mercado de trabalho”.

A revalorização dos ideais da educação permanente, para Alves et al.(2014,p.8), não se espelham na estratégia de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente ao nível das intenções, quando afirmam que “(...) uma análise crítica permite perceber que o aparente consenso entre os fundamentos e orientações da *educação permanente* e da *aprendizagem ao longo da vida* dissimulam diferentes perspectivas sobre o Homem e a educação. Entre a *educação permanente* e a *aprendizagem ao longo da vida* há evidentes rupturas, sobretudo a nível ideológico”.

As orientações expressas na estratégia aprendizagem ao longo da vida (ALV) responsabilizam os adultos pelo reconhecimento, aquisição e renovação das suas próprias competências, através de metodologias inovadoras que solicitam competências inerentes a múltiplos contextos, mas sobretudo aquelas referentes à vida profissional de cada adulto. Beneficiam-se assim “(...) o estreitamento das relações entre a educação, a aprendizagem, a economia e o trabalho, enquanto se assistiu à preferência pela individualização de percursos, através da escolha de processos que se centravam sobre o sujeito e sobre a sua intervenção nos contextos de trabalho”(Guimarães, 2014,pp.19-20).

Na continuidade da aposta de implementação de sistemas de reconhecimento e validação dos resultados da aprendizagem, a comunicação da Comissão das Comunidades Europeias: Educação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender (2006 e 2007), reafirma, uma vez mais, a valorização de todos os tipos de aprendizagem - formal, não formal e informal, com realce para as aprendizagens que não as escolares, consideradas o âmago do modelo da aprendizagem ao longo da vida. Dá-se ênfase e afirma-se o propósito de aumentar a confiança nos sistemas de reconhecimento e validação dos resultados da aprendizagem com a apresentação de razões de ordem individual e de ordem socioeconómica. Em termos individuais pressupõe-se que os adultos, baseando-se nas suas competências, identifiquem o seu ponto de partida, acedam a programas de aprendizagem individualizados e possam obter uma qualificação parcial ou total (diploma). As razões socioeconómicas apontam para a motivação dos adultos mais resistentes, para a valorização da aprendizagem anterior e para a economia de tempo e dinheiro pois reduz-se ou elimina-se a necessidade de reaprender o

que foi aprendido anteriormente. Assim, toda a sociedade beneficia das competências adquiridas sem recurso ao erário público (CCE,2007).

Mais recentemente, com a Resolução de 20 de dezembro de 2011, o Conselho da União Europeia adotou uma Agenda Europeia renovada para a Educação de Adultos, atribuindo à aprendizagem ao longo da vida e ao desenvolvimento de competências importância decisiva na resposta à atual crise económica e ao envelhecimento da população, bem como à Estratégia Europa 2020. Os trabalhadores mais velhos, com menos qualificações e os desempregados seriam os que, no entender do Conselho, mais beneficiariam da educação de adultos, pois a Estratégia Europa 2020 permitir-lhes-ia adaptarem-se melhor às transformações do mercado de trabalho e da sociedade. Se bem que se aluda à contribuição da educação de adultos para a inclusão social, a cidadania ativa e o desenvolvimento pessoal, o foco recai nas contingências da crise económica e do trabalho, apresentando-se a educação numa lógica de oferta em linha com a forma escolar de educação. A educação de adultos “(...) oferece às pessoas confrontadas com o desemprego, as reestruturações e a transição profissional uma oportunidade de melhorarem as suas competências ou de se reconverterem” (CUE,2011,p.19), mostrando-se indiferente às aptidões individuais porquanto são convertíveis, longe dos ideais da educação permanente onde se valoriza o autodidatismo, as atitudes ativas e conscientes, bem como uma educação baseada na reflexão.

Paradoxalmente, apesar do reconhecimento da importância decisiva da educação de adultos, constata-se que ela é hoje o elemento mais fraco no desenvolvimento dos sistemas nacionais de aprendizagem. Esta constatação é baseada nos resultados estatísticos de monitorização que mostram a queda da taxa de participação na educação de adultos, de 9,8 % da população entre os 25 e os 64 anos, em 2005, para apenas 9,1 % em 2010. Esta queda torna ainda mais difícil alcançar a meta ambiciosa de 15 % em 2020, prevista no programa educação e formação para 2020 «EF 2020». No sentido de reverter esta situação, o Conselho recomenda que se enfrentem “(...) obstáculos como a pouca motivação e a falta de estruturas de assistência que ajudem homens e mulheres a conciliar as responsabilidades familiares e profissionais com a aprendizagem” (CUE,2011,p.2).

Na Agenda Europeia renovada para a Educação de Adultos refere-se que a estratégia assenta num "crescimento inteligente, sustentado e inclusivo" para a Europa, até 2020, sendo que para Guimarães (2014,p.22) esta estratégia “(...) manteve as finalidades da Estratégia de Lisboa (2000), enfatizando ainda uma mais forte ligação entre formação, educação, aprendizagem e economia”. Nela se incentivam os Estados-Membros a um maior empenho no desenvolvimento da educação de adultos, considerada uma etapa da aprendizagem ao longo da vida. Considera-se, mais uma vez, todo o contínuo de educação (formal, não formal e informal), tanto no plano geral como profissional, desenvolvida pelos adultos depois de concluída a fase inicial do ensino e formação. Convidam-se os estados membros a fazer da aprendizagem ao longo da vida e da mobilidade uma realidade, insistindo na criação de sistemas plenamente operacionais de validação da

aprendizagem não formal e informal. A repetida insistência neste ponto faz transparecer as dificuldades de estabelecimento destes sistemas na medida e com a globalidade pretendida. Persiste-se também na promoção destas modalidades, deslocando a predominância dos adultos ativos para os adultos de todas as idades e para todos os níveis de qualificação, alargando os processos para além das baixas qualificações. Apela-se à contribuição das empresas e outras organizações, no sentido de delegar responsabilidades para além das instituições públicas. Explicita-se a necessidade duma maior participação das organizações culturais, da sociedade civil, das organizações desportivas e de outros organismos, enquanto promotores da educação não formal e informal de adultos, incitando os adultos a “promover a própria educação não formal e informal” (CUE,2011,p.6).

A União Europeia tem divulgado, recentemente, o interesse de desenvolver um espaço europeu de educação ao mesmo tempo que a restringe, ao nível da educação de adultos, à formação profissional, e à educação e à aprendizagem, e no interesse do desenvolvimento económico e do mercado de trabalho, subvalorizando valores, outrora caros, como a educação crítica, a emancipação e a participação na transformação social (Guimarães,2014,pp.23-24). Neste sentido, Guimarães defende que “Se a ideia de um espaço de educação pode antecipar finalidades humanistas e progressistas, em boa verdade o método aberto de coordenação tem contribuído para a europeização das políticas nacionais públicas e para uma tentativa de homogeneização de práticas, através da definição de indicadores a atingir por todos os estados-membros e da divulgação de resultados relacionados com a consecução de projetos e atividades de educação e formação de adultos” (ibidem). As recomendações para uma normalização global, à escala europeia, tendem a ser afluientemente cumpridas, na medida das linhas de financiamento facultadas. Constata-se uma forte regulação, com uma intervenção cada vez mais incisiva da União Europeia nas políticas nacionais, particularmente nos países que desinvestem na educação (Guimarães,2014,p.24).

2. A educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida em Portugal

A história da educação de adultos em Portugal, ao nível das políticas públicas, desenvolveu-se, inicialmente, no âmbito do combate à elevada taxa de analfabetismo, a qual, em meados do séc. XX, afetava quase metade da população portuguesa (41,8%, in INE, Censos 1950).

Em 1971, foi criada pelo Ministério da Educação, a Direção Geral de Educação Permanente (DGEP), sob influência do impacto que o movimento de educação permanente adquiriu no âmbito das conferências internacionais da UNESCO. Novamente a principal preocupação foi para a redução das taxas de analfabetismo, a par com a criação dos primeiros cursos de educação básica de adultos e da formação profissional (Gomes,2012, p.62).

Logo após o 25 de abril de 1974, data da revolução democrática em Portugal, no período apelidado de PREC (Período Revolucionário em Curso), entre 1974 e 1976, a educação popular atingiu o seu auge. Neste breve

período abriu-se a oportunidade, devido ao apelidado desassossego institucional (Melo e Benavente,1978), de desenvolvimento de práticas socioeducativas assumidas por associações populares e grupos informais com o objetivo de resolver problemas autonomamente e em que se promoveu a formação cívica e política, na construção de uma sociedade democrática. Uma grande parte da população portuguesa, motivada pelo movimento de libertação de abril de 74, resolveu transformar “tudo e já” do seu quotidiano (Melo,2012,p.91). A DGEP, atenta às questões educativas da população adulta, procurou dar apoio às organizações populares no local, no respeito pelos seus interesses, mesmo se os seus objetivos não fossem, explicitamente, de ordem educativa (ibidem). Para a DGEP, as fecundas dinâmicas locais eram, elas próprias, fonte de aprendizagem, experiências inigualáveis, práticas de educação indispensáveis à resolução dos múltiplos problemas do dia-a-dia, numa clara “autoeducação de adultos” (ibidem). A criação de um sistema de educação permanente não pressupõe o ingresso das populações na escola imutável, mas antes a transformação permanente da escola pelos grupos sociais que afirmam a evolução do país (Melo, 2012, p. 93). O período de normalização política e institucional, iniciado em finais de 1976, não fez esvaziar a importância reconhecida a um conceito de educação de adultos, referenciado à educação popular, baseado na relevância do movimento associativo e na educação permanente (Lima, 2008, p.39).

Até à sua extinção em 1979, a DGEP definiu o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). Este documento foi considerado um marco fundamental na tentativa de definição de uma política de educação de adultos integrada. Em termos de práticas, foram valorizadas as questões da alfabetização, enquadradas numa educação de base de adultos na lógica da educação popular, dando especial relevo ao desenvolvimento de programas regionais integrados (ibidem).

A adesão de Portugal à então CEE (Comunidade Económica Europeia), em 1986 veio induzir profundas alterações à organização do sistema educativo português e à formação profissional, impulsionadas fortemente pelos apoios financeiros europeus provenientes dos fundos estruturais (Fundo Social Europeu e Fundo Europeu para o Desenvolvimento Regional). Este grande investimento efectivou-se em cursos de formação, orientados para a obtenção e/ou manutenção do emprego e para a elevação das qualificações da população portuguesa. No entanto, os recursos económicos não são a única condição *sine qua non* relativa à resolução dos problemas educativos em Portugal. Nesse sentido, Melo apresentou três razões que apontavam para a falta de uma verdadeira política de educação de adultos, para o desrespeito pelos adultos porquanto não se tem em conta a sua individualidade nem, tampouco, a necessidade de auto-respeito provinda do reconhecimento do seu trabalho:

A primeira, a sua relativa ineficácia, um facto que se deveu sobretudo à inexistência de uma base educativa e cultural mais sólida na população adulta, efeito imediato da falta de uma verdadeira política pública de Educação de Adultos. Por outro lado, a centralidade da oferta e não da procura; isto é a predominância de formações em série, normalizadas e massificadas, que não tinham em conta as especificidades dos participantes, dos seus projetos, dos seus saberes prévios e dos seus contextos de vida. Por fim, apesar de muitas horas de formação recebidas, muitos dos participantes terminavam os cursos -

de um ponto de vista de certificação - na mesma situação em que os tinham iniciado, pois não recebiam qualquer diploma final com efeitos legais, ou com equivalência a grau do ensino escolar ou de qualificação profissional (Melo,2012,p.441).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), promulgada em 1986, no campo da educação de adultos favoreceu-se o ensino recorrente, um ensino de segunda oportunidade, e , de modo menos claro, a educação extra-escolar, de carácter não formal. Apesar da grande quantidade de meios financeiros e humanos abrangidos, somente uma pequena minoria de alunos conseguiam obter sucesso. Rothes (2009,p.263) sintetizou os problemas do ensino recorrente esclarecendo que, apesar do expressivo investimento, estes não tinham gerado níveis de certificação minimamente admissíveis, o que levaria à desmotivação dos adultos, concluindo que “dez anos depois da sua consagração na LBSE, o ensino recorrente enfrentava problemas sérios, que lhe colocavam questões óbvias de credibilidade social”. As razões da infrutuosidade do ensino recorrente há muito estavam identificadas. Todavia não foram consideradas as conclusões de numerosos estudos a propósito das complexidades e resistências dos adultos relacionadas com as práticas educativas. Esses estudos demonstraram que tais fatores são superáveis se houver uma motivação prévia adquirida através de atividades não formais e informais. A tentativa de escolarizar a educação de adultos aliada à desvalorização de todos os saberes que não os formais refletiram-se negativamente na competência do ensino recorrente em Portugal (Melo, 2012, pp. 438-439).

Paradoxalmente, no entanto, o sistema, vigorou até hoje, mesmo que, nos últimos dez anos, frequentado por poucos alunos. Os alunos matriculados nos cursos de ensino recorrente de nível básico passaram de 50218 em 2001/2002, para 80 alunos, em 2011/2012 (CNE,2013). Esta circunstância é mais significativa, se considerarmos que de 1986 a 2009, a escolaridade obrigatória era de 9 anos, alargando-se, depois, no ano letivo 2009/2010, para 12 anos.

Na confluência de vários fatores, nomeadamente as linhas de orientação política do XIII Governo Constitucional, de 1995; os resultados confrangedores que Ana Benavente et al. verificaram em 1996, no âmbito de um estudo sobre literacia da população adulta portuguesa; a participação de Portugal na V CONFINTEA, em 1997, representado por uma delegação nacional com a participação de Ana Benavente e Alberto Melo, entre outros, constituiu-se o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Este grupo de trabalho promoveu uma estratégia na área da educação e formação de adultos absolutamente inovadora, a qual incluiu um sistema de validação formal dos saberes e competências adquiridos em contexto informal (Melo,2012,pp.442) e, mais importante, a formalização de uma estrutura institucional específica no campo da educação de adultos, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Para a ANEFA, cujo nome deixou antever uma articulação entre as áreas da educação , da formação profissional e do trabalho, foi clara a intenção de amplificar a educação de adultos para o exterior dos espaços escolares e da forma escolar. Aproximou, habilmente, autarquias, estabelecimentos de ensino e formação profissional, associações e empresas, no sentido de criar unidades territoriais operacionais de educação e formação de adultos. Nesta nova construção, que se quis alicerçada numa partilha construtiva ,

acolheram-se boas práticas onde se alicerçaram conteúdos , processos e instrumentos inovadores para a educação e formação de adultos (Melo,2012,p.443).

A par das práticas experimentais e progressivas de um sistema de certificação dos saberes e competências informalmente adquiridos desenvolveu-se um plano de atividades meticoloso e inovador. Esta proposta deixou antever a importância atribuída às componentes de motivação individual dos adultos, à preocupação em respeitar a autonomia dos adultos com oferta adequada e à formação de profissionais que pudessem executar tais práticas. A oferta , que se quis diversificada, de modo a adequar-se às múltiplas especificidades dos adultos, rompeu com a lógica dos programas escolares, baseados na desmultiplicação de disciplinas, considerando que estes estavam subjugados a lógicas académicas, baseadas na preparação de todos os jovens para prosseguirem estudos até ao fim do ensino superior. Os programas escolares, ainda que adaptados a públicos adultos, eram, na generalidade, motivo de desmotivação, abandono, insucesso, desperdício de tempo e de recursos (ANEFA,2001,in Melo,2012,p.443). Assim, observou-se uma crítica à forma escolar vigente através de uma reestruturação das ofertas de educação e formação para pessoas adultas, com a implementação de processos centrados em temáticas significativas, úteis e pertinentes para o desenvolvimento pessoal, para práticas de cidadania e para a promoção do emprego e, simultaneamente, motivadores para a aprendizagem ao longo da vida (ANEFA,2001, in Melo,2012,p.33).

Os saberes e competências, adquiridos por via da educação não formal e da educação informal, não eram reconhecidos oficialmente, o que contribuía grandemente para as baixas qualificações verificadas, propondo-se então uma validação e uma certificação parcial ou total dos mesmos, a qual deveria assentar numa análise rigorosa (ibidem).

De modo a operacionalizar quer o reconhecimento , quer a validação e também a certificação de competências foi necessário estabelecer referenciais, padrões, critérios e indicadores devidamente definidos. Assim, o Grupo de Missão, desde 1999, reuniu uma equipa de consultores para a construção de um Referencial de Competências-Chave, com competências que se inscrevessem nas “exigências da vida, da sociedade e da economia”, e que estabeleceriam as referências, quer para reconhecer e validar conhecimentos e competências já adquiridos pelas pessoas adultas, quer para orientar futuros percursos formativos personalizados (Melo,2012,p.444). A ANEFA, em funcionamento entre 1999 e 2002, incluiu inicialmente 6 centros operacionais de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), a título experimental. Este número de Centros de RVCC foi alargado posteriormente para 98, até 2005, já sob a tutela da Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Em 2005 foi apresentada a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), programa de intervenção destinado a combater o défice de qualificações da população portuguesa, em larga escala e com metas ambiciosas, suportado por substanciais fundos da UE (Gomes,2012,p.80). Consagrou-se aqui o sucesso das inovações

desenvolvidas desde 2000, numa base experimental, introduzidas agora no cerne das políticas públicas (Melo,2012,p.447).

Deu-se o aumento do número de centros operacionais, de 98 (em 2005) para 459 (em 2011) (in CNE,2013), a diversificação de instituições promotoras da rede operacional, com a inclusão dos estabelecimentos escolares, a expansão dos níveis de certificação ao ensino secundário e, concomitantemente, dos públicos a abranger. Refira-se que a iniciativa foi fortemente apoiada por fundos europeus e teve máxima eleição nas agendas do XVII e do XVIII Governos Constitucionais da República Portuguesa. A qualificação de nível básico apresentava-se já insuficiente para a inclusão da população portuguesa no seio da competitiva economia europeia. A este propósito, Sócrates (2005,p.3) afirmou que “A Iniciativa Novas Oportunidades assenta numa base clara: o nível secundário é o objectivo de referência para a qualificação dos nossos jovens e adultos. É este hoje o patamar mínimo para dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento em que vivemos. É este hoje o patamar mínimo para que possamos adquirir e reter, ao longo da vida, novas competências”. Geravam preocupações, na altura, os baixos níveis de escolarização da população portuguesa que atingiam as gerações mais velhas, mas também as mais jovens (MTSS/ME,2005,p.6). O retrato da escolarização da população era, à data, confrangedor , pois cerca de 3.500.000 dos activos tinham um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 tinham um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano. Cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos (i.e., 45% do total) trabalhavam sem terem concluído 12 anos de escolaridade, e destes 266.000 não tinham chegado a concluir o 9.º ano (ibidem).

O modelo de ensino recorrente, corrente escolarizada de educação de adultos amplamente questionada, reorganizava-se, no afastamento da forma escolar para uma oferta mais consentânea com a educação de adultos baseada no formato dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), já que possibilitavam a composição de percursos formativos mais agéis e flexíveis (Melo, 2012, p. 447).

Estas políticas públicas enquadradas no novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida eram criticadas por vários autores em vários aspetos. Para Lima, apostavam na redução da educação e formação de adultos ao campo da gestão de recursos humanos/formação vocacional, com o único sentido de aumentar a empregabilidade e a competitividade para potenciar o crescimento económico, deixando para trás toda a tradição humanista e emancipatória da educação popular para a liberdade e para a democracia. Defendia, este mesmo autor, que a educação não se deixaria reduzir a programas de formação e qualificação, pois “se a educação é livre e democrática, para o desenvolvimento pessoal e social, jamais se deixará aprisionar por esquemas redencionistas de subordinação e adaptação aos imperativos da modernização económica, da competitividade e da empregabilidade” (Lima, 2008, p.56).

Gomes (2012, pp. 247-256) fala mesmo em posições incompatíveis entre dois paradigmas, o *paradigma economicista*, por um lado, e o *paradigma humanista*, por outro. A autora chega a perguntar, a propósito do seu modelo de síntese dos movimentos educacionais, se “É possível definir estratégias de aprendizagem ao

longo da vida que rompem com os modelos tradicionalmente definidos para a intervenção neste campo, conjugando orientações técnico-económicas e cívico-emancipatórias? É possível combinar singularidade e compreensividade nos processos de intervenção com extensividade e generalização?”.

Ainda assim, embora a marca do programa Novas Oportunidades se pautasse por metas extremamente ambiciosas, pelo seu carácter de campanha massiva com vista a elevar o nível de qualificações escolares da população portuguesa, valorizou-se a nível institucional, o campo de educação de adultos em Portugal, como nunca até aí havia sido concretizado. Como afirmou Canário, “(...) pelo modo como articula a iniciativa pública com a intervenção de entidades de direito privado, pelos recursos financeiros que mobiliza, pelas inovações organizacionais e pedagógicas que introduz, vem reintroduzir de modo muito intenso na agenda educativa, o campo da educação de adultos”(Canário, 2013b, p.13).

Melo salientou a existência de uma contradição essencial na estratégia governamental da época, revelando que o sucesso das inovações introduzidas no campo da educação de adultos pela ANEFA “(...) deveu-se , sobretudo, ao facto de a sua aplicação estar a cargo de organizações , predominantemente de natureza cívica e solidária, com grande experiência no trabalho de base comunitária”(Melo, 2012, p.447). O alargamento , então previsto, e a extensão ao 12º ano de escolaridade, passou pela criação de CNO (Centros Novas Oportunidades) em instituições mais vocacionadas para uma educação escolarizada e/ou uma formação profissional, particularmente nas escolas públicas de nível secundário, nos centros de formação do IEFP, em grandes empresas e em diversas estruturas ministeriais. Melo questionou, com cepticismo, a aplicação destas novas metodologias, em locais e por profissionais tradicionalmente associados a práticas conservadoras de educação de adultos, formulando a pergunta : “Qual será o resultado final, quando inovações como estas são introduzidas, de forma algo forçada, em instituições em geral nada inovadoras, e elas próprias ainda por inovar?”(ibidem). Surpreendentemente , e em sentido inverso, verificou-se que estas práticas vieram como que abrir uma brecha no “muro” da escola , ou seja, possibilitaram uma crítica mais contundente à forma escolar. Como disse Canário (2013a, p.131), “Uma nova reflexão sobre a forma escolar seria induzida pela contribuição do património científico, reflexivo e praxeológico que a educação de adultos pôde construir durante as últimas décadas”.

Em 2007, dá-se a criação do Sistema Nacional de Qualificações, coordenado pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Este sistema, inspirado no Quadro Europeu de Qualificações, teve como objetivo principal, promover a elevação da formação de base da população ativa e a sua progressão escolar e/ou profissional, através da dupla certificação inserida no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) e no processo de RVCC. Pretendeu-se , através do CNQ, assegurar a pertinência dos referenciais de formação e o seu reconhecimento face às necessidades das empresas e da economia.

Após 2005 e até 2011, eram objetivos governamentais acelerar fortemente a qualificação dos portugueses, tendo em vista a aproximação aos países mais desenvolvidos da União Europeia. De resto, o lema “Qualificar

1.000.000 de activos até 2010” (cerca de 20% da população ativa) tornou-se célebre nos discursos políticos de então. Através da Iniciativa Novas Oportunidades, as práticas de qualificação e certificação de adultos viriam a ser largamente difundidas, expandidas ao 12º ano de escolaridade (entretanto regulamentado como a escolaridade obrigatória) e praticadas em múltiplas entidades promotoras, enquadradas em centros operacionais, CNO, especializados na realização de processos de RVCC.

Os processos de RVCC, escolares e profissionais, para adultos, com equivalência escolar ao 4º, 6º, 9º e 12º ano de escolaridade, foram o cerne de transformações inovadoras, base de alterações internas muito significativas. Foram realizados diversos estudos relacionados com os impactos dos processos de RVCC na vida dos adultos. Estes estudos mostravam importantes impactos positivos, embora alguns de difícil avaliação, destacando-se:

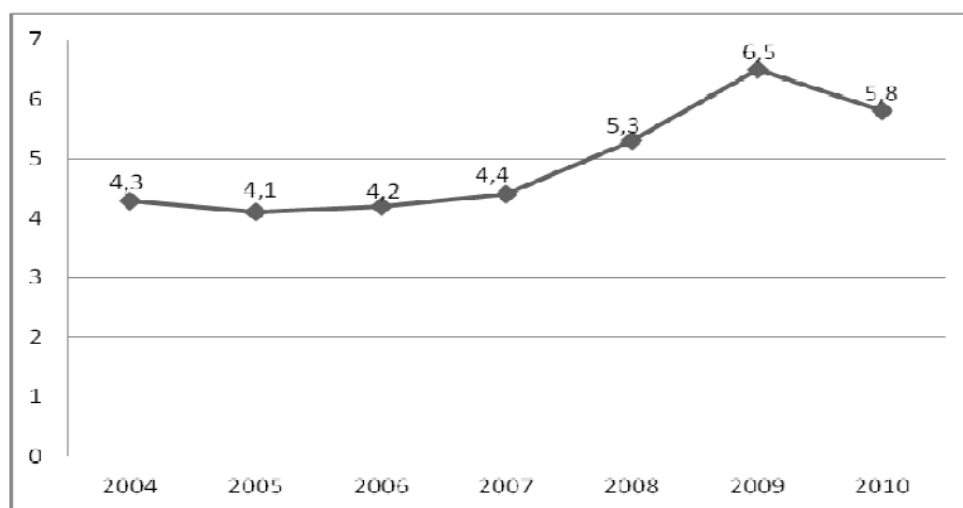
- os de ordem pessoal/social : aumento geral da autoestima, maior autoconhecimento, maior capacidade para aprender a aprender, maior capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal, mais hábitos de literacia ao nível da leitura, escrita e informática (Carneiro et al.,2010).

- os de ordem familiar: maior acompanhamento da vida e das tarefas escolares dos filhos por pais com baixas qualificações, bem como um crescente desenvolvimento de práticas de literacia em contexto familiar (Salgado et al.,2011).

- os de ordem educativa e formativa: maior participação em cursos de formação (de educação formal e não formal) e incentivo para o prosseguimento dos estudos (formação escolar e formação profissional) (INE,2012).

Os níveis de participação da população em atividades de aprendizagem ao longo da vida (formais, não formais e informais), representados no gráfico 1, mostram que de 4,1% da população entre os 25 e 64 anos, em 2005, evoluiu-se para 6,5 %, em 2009, ano do maior valor de adultos inscritos de sempre, em processo RVVC, a saber, 159 149 no ensino básico e 169 190 no ensino secundário (ver tabelas 2. e 3., respetivamente).

Gráfico 1: Evolução da participação da população 25-64 anos em atividades de aprendizagem ao longo da vida em Portugal, 2004-2010 (%).



Fonte: Indicadores Sociais 2010 (INE, 2011)

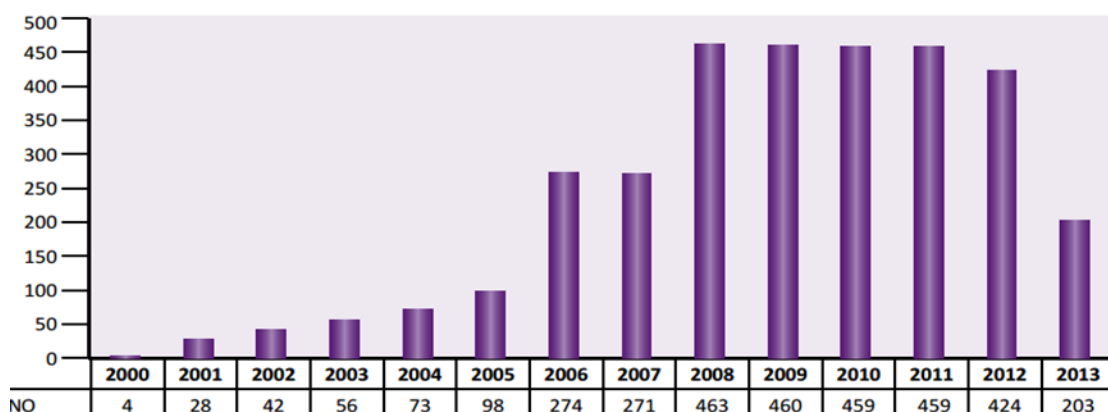
Os efeitos do forte investimento na educação de adultos entre 2000 e 2010 foram reconhecidos pelo CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional), em 2010, quando considerou Portugal, juntamente com a França e a Noruega, um dos 3 países mais avançados da Europa na implementação de sistemas de validação e certificação de competências (Alves et al, 2014,p.17).

A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) criada pelo XIX Governo Constitucional, veio substituir a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). A ANQEP solicitou ao Instituto Superior Técnico uma avaliação do eixo adultos da Iniciativa Novas Oportunidades com base no desempenho no mercado de trabalho da participação dos adultos nos processos de RVCC, nos cursos de educação e formação de adultos (EFA) e nas formações modulares, considerando duas dimensões: empregabilidade e remunerações (Lima,2012,p.3). As referidas dimensões são, no mínimo, questionáveis, pois “(...) se estas modalidades de educação – formação de adultos não foram criadas com tal objetivo, é natural que não produzam tais efeitos.” (Melo, 2012, p. 523).

No entanto, através da Portaria 135-A/2013 de 28 de março, extinguem-se os Centros Novas Oportunidades e criam-se os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. Na Portaria afirma-se que tais medidas se inserem no quadro da reforma da Administração Pública e no contexto do estudo anteriormente referido, executado pelo IST, bem como nos cortes generalizados dos recursos públicos, deixando perceber a submissão a exigências supranacionais no contexto da atual crise económica.

Reafirma-se a descontinuidade das políticas públicas no sector da educação e formação de adultos que se espelham nas tabelas seguintes, constantes da publicação “Estado da Educação 2013” (CNE,2014). A redução dos centros CNO/CQEP é óbvia, de 463 centros em 2008, para 203 centros em 2013, ou seja, menos de metade (gráfico 2). Mais crítica ainda, a involução de inscritos em todas as modalidades de ensinos básicos e secundário (de 159 149 adultos, em 2008/2009 para 25 325 adultos, em 2012/2013 no ensino básico e de 169 190 adultos para 36 615 adultos, nas mesmas datas, no ensino secundário), refletindo um evidente desinvestimento (tabelas 1. e 2.). Ainda mais grave, são as condições dos atuais centros CQEP que, por falta de profissionais que assegurem o seu pleno funcionamento, se encontram inoperacionais. As medidas governamentais, atualmente, limitam-se, sobretudo, a apoiar a formação profissional de jovens, para as necessidades imediatas do mercado de trabalho, através do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional). Pode dizer-se, então, que nos encontramos sem política pública de educação de adultos, contra todas as orientações dos organismos europeus, que continuam a apoiar financeiramente o país.

Gráfico 2. Centros (Nº) RVCC e CNO. Continente e RAM (Região Autónoma da Madeira)



Fontes: Dados de 2000 a 2010 – ANQ, I.P.
Dados de 2011 a 2013 – ANQEP.

Dados de 2013 correspondem à data publicação da Portaria nº 135-A/2013, de 28 de março.

Fonte: Estado da Educação 2013

Tabela 1. Adultos (Nº) inscritos no Ensino Básico por modalidade de ensino. Portugal.

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Cursos EFA	-	-	-	-	-	3 578	39 695	46 939	37 595	31 293	20 374	14 323
Ensino recorrente	50 218	45 208	41 516	37 216	15 506	11 233	3 946	1 476	846	587	561	456
Processos RVCC	-	-	-	-	-	-	-	110 734	104 501	71 987	46 455	9 930
F Modulares	-	-	-	-	-	-	-	-	776	926	1 327	616
Total adultos básico	50 218	45 208	41 516	37 216	15 506	14 811	43 641	159 149	143 718	104 793	68 717	25 325

Fonte: Estado da Educação 2013

Tabela 2. Adultos (Nº) inscritos no Ensino Secundário por modalidade de ensino. Portugal.

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Cursos EFA	-	-	-	-	-	-	15 831	52 214	41 773	39 467	28 005	18 386
Ensino recorrente	79 806	80 432	78 178	70 469	64 887	63 097	31 346	18 550	12 831	8 466	6 058	6 970
Processos RVCC	-	-	-	-	-	-	-	98 426	86 956	47 945	28 269	10 833
F Modulares	-	-	-	-	-	-	-	-	963	396	472	426
Total adultos secundário	79 806	80 432	78 178	70 469	64 887	63 097	47 177	169 190	142 523	96 274	62 804	36 615

Fonte: Estado da Educação 2013

Apesar destes desenvolvimentos, os documentos políticos mais recentes, como na Agenda Europeia renovada para a Educação de Adultos (CE, 2011), continua a reconhecer-se a importância da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências como fundamentais para a estratégia Europa 2020. O Conselho da União Europeia considera que “A estratégia *Europa 2020* para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo reconhece que a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências são elementos decisivos da resposta à atual crise económica e ao envelhecimento da população, bem como da

estratégia económica e social mais ampla da União Europeia” (Resolução CUE 2011/C 372/01). Para este mesmo Conselho, a aprendizagem ao longo da vida abrange toda a vida e todas as modalidades, nos domínios geral e profissional. Afirmou-se que “A aprendizagem ao longo da vida inclui a aprendizagem desde a idade pré-escolar até depois da aposentação”, onde, naturalmente, a educação de adultos é uma componente vital do processo de aprendizagem depois de concluída a fase inicial do ensino e formação.

Na atualidade, em Portugal, são cinco os objetivos estratégicos ditados pela ANQEP, para a implementação da Agenda Europeia para a Educação de Adultos (2012-2014), a saber:

- “ - Conciliar as temáticas da educação, da competitividade e da inclusão social;
- Aumentar a participação dos adultos nas atividades de aprendizagem ao longo da vida;
- Envolver uma maior diversidade de parceiros e a sociedade civil na concretização de respostas de qualificação ajustadas a todas as idades;
- Valorizar a partilha e a troca de saberes e de experiências intergeracionais;
- Estimular atitudes que promovam o envelhecimento ativo e a inclusão social” (ANQEP, 2012).

No entanto, a atual crise mundial, aliada às opções políticas tomadas pelo governo português em funções entre 2011 e 2015 fizeram regredir todas as políticas de apoio e desenvolvimento social. As consequências nefastas para a educação e formação, e para a educação de adultos, sentem-se logo em 2011 com o início da extinção dos CNO. A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional), como aliás o nome não esconde, canaliza todos os recursos para as necessidades do mercado de trabalho e para a gestão do (des)emprego. A educação/formação de adultos passou a estar mais centrada na formação profissional inicial de jovens adultos, no chamado “Programa Aprendizagem”, muito longe de garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, preconizado no paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Resistem, naturalmente, associações populares e comunitárias que, regidas por lógicas de intervenção distintas, não se movem ao sabor de políticas descontínuas e não se dissolvem por decreto, num regresso “(...) ao tempo em que a Educação de Adultos era um processo de resistência”(Melo,2013,p.12).

Desde há muito que se afirma a necessidade das políticas educativas serem tomadas a longo prazo, de modo a assegurar o tempo necessário a uma efetiva implementação das reformas, motivo pelo qual se devem evitar as reestruturações incessantes, alterações a cada mudança de governo (Delors, 1996, p. 173). No entanto, em Portugal, ao longo das últimas décadas, as políticas públicas de educação de adultos tem sido marcadas por reestruturações intermitentes ao sabor da vontade de governos alternantes (Lima,2005,p.50).

3. O processo de RVCC no quadro da aprendizagem ao longo da vida em Portugal

As políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos desenvolveram-se na consolidação e complementaridade de três movimentos ou tendências relevantes no último quartel do século XX. São estes, o movimento de educação permanente, centrado no indivíduo e no aprender a ser, observando uma

aprendizagem universal e contínua que ocorre em todos os tempos e contextos, o movimento das histórias de vida, gerador de uma revolução no entendimento dos problemas da educação e, não menos importante, o movimento de valorização da educação não formal (Canário,2006,p. 39).

O reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) integrou desde 2000 as políticas públicas de educação de adultos, centrando-se na valorização e na legitimação dos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da vida, sobretudo em contextos não formais e informais, sendo o adulto o principal recurso da sua formação (Canário,2006,p.36).

A propósito da pertinência atual do reconhecimento de adquiridos e da consequente implantação do sistema de RVCC, antevêm-se contribuições críticas à forma escolar, porquanto “(...) o facto de este tipo de práticas ter nascido no campo de formação de adultos não significa que não possa e deva haver transferência para o campo de educação escolar das crianças e jovens. Para adultos e crianças, muito ou pouco escolarizadas, o que está em causa é no essencial idêntico: saber qual a importância da experiência na aprendizagem e quais as suas consequências em termos dos modos de conceber e concretizar o trabalho pedagógico” (Canário,2006,p. 39).

Inicialmente, o principal problema a resolver, com o processo de RVCC, “era o de milhares de portugueses que, nos anos da infância e juventude, tinham sido obrigados a trabalhar precocemente, não podendo por conseguinte frequentar a escola e obter os respetivos diplomas” (Melo,2011,pp. 16-17). O que se pôde considerar novidade, no sistema de RVCC, foram as práticas desenvolvidas no terreno onde se utilizaram metodologias e instrumentos próprios, flexibilizaram percursos de formação e conduziram à equiparação ao sistema de ensino formal, proporcionando uma certificação equivalente (ibidem).

Sob responsabilidade da ANEFA, no início, o processo de RVCC permitia identificar saberes e competências que o adulto foi adquirindo ao longo da sua vida, de modo a que pudessem ser, posteriormente, validadas e certificadas. O processo, eminentemente educativo, permitia ao adulto descobrir o que de mais significativo foi aprendendo graças às suas várias experiências de vida nos contextos pessoal, social, cívico, cultural ou profissional. Considerava-se também essencial, para que esta inovação fosse bem implementada, uma forte ligação ao meio de modo a chegar a cada adulto e a todos os adultos da comunidade, apostando-se na intervenção dos atores sociais locais, constituídos em Centros de RVCC. Os Centros de RVCC tinham o objetivo de acolher e encaminhar os adultos para processos de RVCC e para outras ofertas disponíveis de educação-formação de adultos (ANEFA,2002,p.12).

O processo de RVCC foi então implementado em Centros de RVCC (CRVCC) onde conferia às pessoas adultas uma certificação escolar equivalente ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e posteriormente disseminado nos Centros Novas Oportunidades (CNO), a partir de 2007, alargando-se ao ensino secundário. Inclui-se nas ações de educação formal que obtiveram grande adesão por parte da população adulta, como se pode constatar no documento: *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Inquérito à Educação e Formação de Adultos, (Instituto Nacional

de Estatística,2012), destacando que, “Aproximadamente Metade da População Adulta Participou em Aprendizagem ao Longo da Vida em 2011”.

A inovação de dispositivos e instrumentos técnicos próprios, trazidos pela ANEFA, assentou em 3 elementos (Nico, 2011,p.80):

- (1) a certificação formal e escolar das aprendizagens experienciais;
- (2) a utilização das abordagens biográficas no reconhecimento das competências dos indivíduos;
- (3) a operacionalização de um referencial de competências-chave.

Com efeito e apesar das alterações sofridas no decorrer nos anos, as metodologias e instrumentos aplicados nas práticas de RVCC continuam, mesmo nos dias de hoje, a incluir estes 3 elementos fundamentais.

Nestes processos de certificação formal de competências são utilizados metodologias (Narrativa – Auto biografia /história de vida e Balanço de competências) e instrumentos (PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e Referencial de Competências-Chave) que permitem evidenciar competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais e a operacionalização de um referencial de competências-chave. O propósito dos níveis de certificação a conferir (4º,6º,9º ou 12º anos), dificilmente concordante com as novas metodologias e instrumentos colocados em prática, pelas equipas, no terreno, conduziu a dilemas de difícil resolução, retirando credibilidade ao processo. No entender de Cavaco (2008, p. 565), “Os dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências são inspirados em metodologias inovadoras, centradas na valorização das pessoas, todavia, são orientados para finalidades de gestão de recursos humanos, ao serviço do mercado. (...) As equipas dos CRVCC têm o difícil papel de gerir as tensões presentes no dispositivo e de tentar assegurar algum equilíbrio entre as diferentes perspetivas que o influenciam”.

O processo é desenvolvido ao longo de um conjunto de sessões, variável consoante a autonomia do adulto e as especificações do centro operacional onde se realiza. Durante as sessões, os candidatos são apoiados, por uma equipa técnico – pedagógica, na elaboração da história de vida, na identificação e reconhecimento das respetivas competências e na recolha de evidências que as comprovem.

A autobiografia/história de vida pressupõe um trabalho de reflexão continuada do candidato sobre a sua “identidade, escolhas, decisões, ideias”, que o conduzam à tomada de consciência das experiências significativas que foi desenvolvendo ao longo da vida, em diversos contextos (Cabral &Lopes,2014.p.13). Sempre que necessário, recolhe-se informação que permita dar sentido a factos temporais, na construção de um portefólio que é confrontado com um Referencial de Competências – Chave, através da aplicação de instrumentos próprios ao processo (ibidem). Na metodologia das histórias de vida, podem, segundo Josso, considerar-se dois tempos. No primeiro, as pessoas fazem um balanço retrospectivo das suas vidas, rememorando a sua história, os acontecimentos, os contextos, as realizações, as pessoas que lhes foram mais significativas; num segundo momento fazem uma seleção, do que, agora mais conscientemente, escolhem

utilizar no futuro, “os recursos, os projetos e os desejos que são portadores de futuro” (Josso,2008b). Pressupõe-se que este exercício de rememoração não se restrinja à prática descritiva, mas que se desenvolva, o mais possível, no sentido de uma reflexão crítica. A autobiografia deverá conter a descrição pormenorizada das experiências mais significativas do percurso de vida, onde se espelhem as respostas às perguntas “O que aconteceu? Como? Quando? Quem participou?”, assim como a identificação das aprendizagens que decorrem dessas experiências. De modo a identificar as aprendizagens adquiridas, procura-se lembrar o que aconteceu por intermédio de uma dada experiência, se se aprendeu a fazer algo de maneira diferente, se houve alteração de atitudes ou comportamentos e ainda o aumento de conhecimentos ou de informações. Faz-se também uma abordagem prospetiva, facilitadora do planeamento futuro, onde se utilizam questões de autorreflexão crítica, como por exemplo: “O que mais gostámos do nosso caminho? O que consideramos fundamental ao nível de aprendizagens naquilo que já vivemos? O que faríamos diferente para melhor?” (Cabral & Lopes,2014,p.15). A linguagem utilizada para explicitar as experiências de vida é uma linguagem escrita, logo “uma linguagem racional e, na maior parte das vezes, convencional” (Josso,2002,p.200). No entanto não deixa de ser criativa e prospetiva porquanto “a interpretação narrativa e espontânea do itinerário de vida comporta uma dimensão imaginária, porque se trata de uma releitura do passado na ótica do questionamento, dos projetos, dos desejos e das perspetivas de vida inscritas no presente, no passado e nas projeções, mais ou menos conscientes de um futuro próximo ou longínquo” (ibidem).

A estrutura do referencial de competências – chave, de nível básico, em três níveis articulados, de complexidade crescente (B1, B2, e B3), de modo a que se possam equiparar aos ciclos de escolarização (1º ciclo, 2ºciclo e 3º ciclo), é muito distinta dos conteúdos programáticos extensos que se acumulam e complexificam, próprios da organização disciplinar da forma escolar. Na forma escolar, os conteúdos programáticos extensos constituem o saber do professor que os transmite ao aluno, de modo linear e cumulativo. Aprende-se “acumulando informações”, em processos distintos do espaço e tempo dos alunos, ou seja, “baseados na exterioridade relativamente aos sujeitos” (Canário,2005,p.69). O referencial envolve quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Cidadania e Empregabilidade (CE), ficando ainda, inicialmente, definida uma quinta, Temas de Vida, área transversal que constituía a base de contextualização das outras quatro (ANEFA,2002). Entre Julho de 2002 e Outubro de 2004, foram reformuladas as áreas de Competências-Chave TIC, MV e LC, e concebidas quatro unidades de competência de Língua Estrangeira (Inglês e Francês), “enquanto veículo privilegiado de comunicação num quadro de acentuada mobilidade social”, sendo que a área de CE continuou a aplicar-se na sua versão original até aos dias de hoje (ANQ, s.d.).

Os princípios tidos em conta para a construção dos referenciais de competências-chave devem, segundo Alonso et al. (2002,p.12-13), “orientar o seu desenvolvimento nos diferentes contextos de utilização”. No primeiro princípio, Adequação e relevância, salienta-se que qualquer referencial de competências deve ser

adequado ao adulto, considerando os seus saberes e respeitando as suas necessidades e motivações, na convicção de que “as competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências” (ibidem). O referencial entende-se como um instrumento de referência, não como um manual obrigatório com a necessidade de ser cumprido a par e passo, devendo, por isso, ser apropriado a cada pessoa e a cada grupo nos seus contextos de vida. Abertura e flexibilidade, o segundo princípio, propõe que, na ponderação de um conjunto de competências – chave definidas a nível nacional, se incentive o desenvolvimento de planos enquadrados localmente, apoiados por profissionais qualificados que deverão construir instrumentos e apresentar dispositivos que possam vir a acrescentar, reorganizar e valorizar o referencial. O referencial apresenta, no terceiro princípio, Articulação Horizontal e Vertical, um carácter transversal, baseado numa estrutura integrada e articulada de competências. As competências interligam-se na construção de um todo, mobilizando-se para responder aos problemas do mundo, ao invés de termos áreas de competência independentes que se excluem entre si “numa “conceção tecnicista e atomista” (ibidem). No quarto princípio, Equilíbrio, no caso de um referencial de competências – chave de nível básico, considera-se que as quatro áreas nucleares (LC, TIC, MV e CE), assim como a área de conhecimento e contextualização, Temas de Vida, são igualmente importantes para a construção da pessoa e sua intervenção no mundo atual (Alonso et al.,2002,p. 14).

O balanço de competências concretiza-se após a descodificação do referencial de competências- chave, segundo o qual o adulto pretende ver reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências, através, segundo Cabral & Lopes (2014), da “Exploração e avaliação dos interesses, capacidades e competências dos adultos”, com o objetivo de encontrar indícios que permitam comprovar a detenção das referidas competências.

No desenrolar das sessões de trabalho, quer com a equipa técnico-pedagógica, quer em trabalho autónomo, pelo adulto, vai sendo registada toda a atividade desenvolvida que resulta na construção/reconstrução do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). O apoio prestado pela equipa técnico-pedagógica varia conforme a autonomia que cada um dos adultos revele, (Canelas et al.,2007,p.16). Pretende-se que o Portefólio seja um instrumento agregador de documentos de natureza diversa, biográficos e curriculares, onde se estruturam e explicam as evidências e/ou provas das competências, que vão permitir a sua validação de acordo com um referencial de competências-chave (Cabral & Lopes,2014).

A certificação de competências, correspondente à confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo de RVCC, realizava-se, inicialmente, perante um Júri de Certificação, constituído pelos profissionais de RVCC, pelos formadores e pelos avaliadores externos. Os elementos constituintes do Júri de Certificação, anteriormente à sessão de certificação, desenvolviam um trabalho conjunto preparatório que incluía a análise e a avaliação do PRA (Canelas et al.,2007,p.18). Ao avaliador externo competia, neste quadro, uma análise comparativa que confirmaria socialmente o processo de RVCC desenvolvido, no âmbito das

competências do adulto (ibidem). No final do processo, os candidatos obtinham uma certificação parcial ou total, de acordo com o perfil de competências demonstrado, formalizada através da emissão de um certificado. Após a certificação, os profissionais de RVCC e o adulto, definiam um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), orientador do percurso de qualificação do adulto, após o processo de RVCC (ibidem).

Desde 2013, a validação e certificação de competências assenta num processo moroso constituído por várias etapas. Referimo-nos às etapas de autoavaliação por parte do candidato, de heteroavaliação por parte da equipa, de formação até 50 horas (quando aplicável) e de realização de provas respeitantes às áreas de competência-chave (Cabral & Lopes, 2014). A realização das provas tem como objetivos a “Legitimação do processo de RVCC” e um “Mecanismo de controle de qualidade”, muito embora se questione como se pode harmonizar diferentes tipos de lógica, ou seja, o processo de RVCC, numa lógica individualizada e de processo, com as provas, numa lógica padronizada e de produto (Branco & Freire, 2014).

Diversas críticas foram apontadas à implementação do processo de RVCC, salientando-se a massificação do processo devido ao desvirtuar as inovações pedagógicas inicialmente delineadas e à insuficiente formação das equipas técnico-pedagógicas envolvidas. A este propósito dizem-nos Canário et al (2012, p. 8) que “O reconhecimento de adquiridos obtidos por via experiencial representa, neste programa, um objetivo em si, ou seja, um ponto de chegada, em vez de representar um ponto de partida de um novo e mais rico percurso formativo individual”. As inovações pedagógicas são assim desvalorizadas na medida em que se limitam à conquista de metas políticas referentes ao número de indivíduos certificados (ibidem).

A prática sistemática de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos, base da massificação da aprendizagem ao longo da vida em Portugal correspondeu, segundo Canário (2006, p. 35) “a um requisito para a mobilidade e flexibilidade de mão-de-obra, indispensáveis no quadro de um processo de acentuada integração económica supra nacional”. Existiu uma dupla perspetiva, nos mecanismos institucionais e nas técnicas e instrumentos que caracterizam as práticas de RVCC, em que são propostos métodos inovadores, de crítica à forma escolar, onde se valoriza a centralidade da pessoa mas, por outro lado, as finalidades a atingir desvirtuam estes métodos em favor da produtividade, da competição e do consumismo (Canário, 2006, p. 45). As equipas técnico-pedagógicas envolvidas nestes processos permaneceram, assim, numa situação paradoxal entre métodos e finalidades, resultante da tensão entre a valorização da experiência humana e uma submissão utilitária à lógica económica, porquanto “É na tensão entre uma razão emancipatória e uma razão instrumental que se situa, a partir de um exercício de lucidez, a estreita margem de liberdade e de escolha dos formadores” (Canário, 2006, p. 35).

A avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades, onde se insere o processo de RVCC, realizado em 2010 pela Universidade Católica, tendo em conta os resultados da avaliação externa 2009-2010, destacou resultados positivos, alguns inesperados, ou pelo menos, que não foram estabelecidos como objetivos a atingir. Salientou o facto de os adultos, que participam nas Novas Oportunidades, se tornarem mais competentes em relação

às competências predefinidas nos referenciais em vigor, em todos os níveis de ensino (Carneiro et al.,2010, pp. 62). O facto referido afirma o potencial formador das histórias de vida, porquanto “(...) as experiências são formadoras porque explicitam o que foi aprendido, antes, durante ou depois da ação ter acontecido, em termos de capacidade, de saber-fazer de saber pensar e de saber situar-se”. (Josso,2002,p.178). As transformações induzidas pelo envolvimento dos adultos na INO, sobretudo a nível pessoal, foram descritas numa série de adjetivos, pelas equipas de profissionais que os acompanharam, nomeadamente, “ pessoas mais conscientes”, “mais despertas”, “atentas”, “reflexivas”, “críticas”, “motivadas”, “mais realizadas”, “curiosas”, “interventivas”, “compreensivas”, “respeitadoras”, “comunicativas”, “mais cooperativas” e “com uma enorme vontade de prosseguir em termos de aprendizagem” que confluem para uma postura muito consensual nos adultos de “agora eu sou capaz e vou continuar” (Carneiro et al.,2010,pp.62). Este efeito transformador é relativo às histórias de vida, mas assenta, sobretudo, nas metodologias de trabalho desenvolvidas e no envolvimento dos atores participantes, adultos e equipas técnico-pedagógicas pois, como nos disse Josso (2002,p.116), “(...) a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas, em compensação, a metodologia do trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo”. Após a certificação, muitos adultos prosseguiram a sua aprendizagem no ensino secundário e mesmo no ensino superior, e com mais representatividade frequentaram ações de formação, quer em áreas disciplinares (língua estrangeira, TIC), quer em áreas técnicas específicas relacionadas com a sua atividade profissional (Carneiro et al.,2010, pp.63). Comprovou-se, contrariando pressupostas opiniões, que à população portuguesa adulta não falta a motivação para a participação em atividades de educação e formação.

De qualquer modo, o facto é que o governo encerrou a Iniciativa Novas Oportunidades, “Não para o substituir por um modelo mais ajustado e inovador, senão para ressuscitar o velho e desacreditado ensino recorrente” (Melo, 2012,p.523). Para isso socorreu-se de um estudo encomendado ao Instituto Superior Técnico onde se concluiu que a participação num Curso Educação e Formação de Adultos ou num Centro de reconhecimento, validação e certificação de competências (CNO) não produzia emprego, nem promoção profissional ou salarial. No entanto, a avaliação da iniciativa Novas Oportunidades realizada por uma entidade externa e idónea, como o é, a Universidade Católica Portuguesa, mostra clara e amplamente os resultados que importam às sociedades modernas, como ganhar maior autoestima e autoconfiança, a motivação para iniciar novos percursos de aprendizagem, o estimular a curiosidade, a vontade de aprender sempre mais, a transmissão destes valores aos filhos e o alcançar uma maior compreensão dos outros e do mundo (ibidem).

A realidade é que atualmente os processos de RVCC são institucionalmente promovidos por CQEP (Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional), num quadro precário e de grande incerteza quanto ao futuro desta modalidade educativa para adultos.

A descontinuidade das políticas públicas da educação e formação de adultos conduziu, desde 2010, a uma queda abrupta da frequência nas diferentes modalidades de ensino de adultos, nos Ensinos Básico e Secundário. Este facto espelha-se nas tabelas 1. e 2., constantes da publicação “Estado da Educação 2013” e no gráfico seguinte, gráfico 3., respeitante aos Adultos em atividades de educação e formação nos ensino básico e secundário, em Portugal, desde 2000/01 a 2012/13. O número de inscritos em processo de RVCC, entre 2010 e 2013, teve um decréscimo da ordem dos 90%. Com efeito, o número de inscritos, no nível básico, reduz-se de 104 501 em 2009/2010 para 9 930 em 2013 e o número de inscritos em processo de RVCC de nível secundário passa de 86 956 em 2009/2010 para 10 833 em 2012/2013. Quanto ao número de adultos envolvidos e atividades de Educação e Formação, de 170 000, em 2009, passamos a ter menos de 40 000 em 2013, ao nível do secundário, com aproximadamente o mesmo decréscimo ao nível do 3º ciclo, ou seja, menos ¾ de adultos envolvidos em cada um dos ciclos. No 2º ciclo, e principalmente no 1º ciclo, os decréscimos são menores, relativamente aos mesmos períodos.

Gráfico 3. Adultos em atividades de educação e formação nos ensino básico e secundário, por nível de ensino e ciclo de estudo, em Portugal (2000/01 a 2012/13)



Fonte: DGEEC/MEC - Dados atualizados em novembro de 2014

Mais recentemente, vários objetivos educativos estratégicos, entre os quais a aprendizagem ao longo da vida, presentes na Estratégia Europa 2020 têm sido alvo de estudo e análise crítica. Canário et al. (2012) afirmam que “ (...) o triunfo do vocacionalismo, que se faz sentir na maior parte dos países da União Europeia, e que, em Portugal, está presente nos objetivos educativos traçados até 2020, corresponde à consolidação de uma

conceção que mais do que nunca coloca a educação ao serviço da economia e que deslegitima toda e qualquer discussão sobre o seu papel na produção de novas formas de desigualdade escolar e social”.

Em Portugal, as reinterpretações da ALV revelaram-se ambíguas, cruzando-se finalidades de desenvolvimento económico para as quais a qualificação da mão-de-obra portuguesa é fulcral, com uma abordagem ao processo de RVCC centrado no indivíduo, na promoção da sua autoconfiança e autoestima, como Carneiro et al. (2010) revelaram.

A opção pela modalidade de estágio relacionou-se com a potencialidade de permitir interrelacionar e comparar a formação teórica abordada numa instituição do ensino superior com as práticas profissionais de um CQEP, para uma reflexão mais crítica, sobre a distância dos discursos à execução no terreno, no sentido da proposta de Canário, quando nos disse que “é a partir do confronto da informação empírica factual sobre os processos de reconfiguração local do modelo que se torna possível e fértil proceder à sua permanente problematização” (Canário,2002 in Barros,2011,p.116).

O Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves dispôs-se a acolher o presente estágio no polo CQEP (Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional) do Agrupamento, em articulação com a direção do Agrupamento e com a direção do CQEP-Amadora.

A minha ligação ao referido Agrupamento verificou-se durante longos anos, mais precisamente desde 1987, como docente do ensino básico e secundário, assumindo em simultâneo vários cargos pedagógicos, incluindo o de membro da Direção e, desde 2008, o de coordenadora do Centro Novas Oportunidades.¹ A oportunidade da realização do estágio nesta organização afigurou-se-me conveniente, serviu os meus propósitos de desenvolver uma experiência profissional no campo das atividades de intervenção pretendidas, de adultos, no âmbito do RVCC. Por outro lado, foi de encontro aos propósitos da organização, que usufruiu da minha experiência anterior para assegurar uma transição mais consistente na passagem de um CNO para um polo de CQEP, no consórcio CQEP-Amadora.

Este estágio teve a duração de 9 meses e a carga horária semanal de 20 horas. O trabalho diário, onde se previu a coordenação e participação em todas as etapas do modelo organizativo do CQEP, deteve a supervisão do Diretor do Agrupamento e o envolvimento dos técnicos das equipas pedagógicas. O horário do CQEP era muito alargado, indo ao encontro das necessidades do maior número de pessoas, e o funcionamento em cinco localidades distintas, de modo a abranger todo o Concelho da Amadora.

1.Enquadramento territorial e socioeducativo

1.1 O Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves

O Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves localiza-se no concelho da Amadora que, constituído em 1979, resultou do desmembramento do concelho de Oeiras, devido ao aumento demográfico de meados do séc. XX. Na continuidade da cidade de Lisboa, o concelho apresenta características suburbanas que, com a chegada de famílias africanas no pós 25 de abril de 1974, viu aumentada a sua diversidade, mas também desenvolveu maiores contrastes a nível social, económico e cultural. Atualmente é o concelho, a nível nacional, com o maior índice de densidade populacional, uma população de 175.136 habitantes, numa área de 23,78 Km². Vivem, em bairros degradados, 3,8% da população residente, que também são os locais onde se encontram a maior

¹ Em Setembro de 2014, extingui o vínculo de emprego à função pública e, consequentemente, o vínculo oficial ao Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves.

parte dos estrangeiros, representando 10% da população residente. Apesar de ser predominantemente residencial, a Amadora apresenta grandes superfícies comerciais de que são exemplo o IKEA e o Dolce Vita Tejo, indústrias como a SOTANCRO e Laboratórios Vitória e sedes de empresas internacionais, como a Siemens e a Roche, detendo, na totalidade, uma atividade produtiva considerável. Em decorrência, contribui em 4% para o VAB (Valor Acrescentado Bruto) da região de Lisboa (CMA, Amadora em números, 2014).

A escola, sede do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, foi criada em 1983, para satisfazer as necessidades educativas consequentes do enorme crescimento populacional da zona, nomeadamente em bairros clandestinos e degradados, como o da Cova da Moura, Estrela de África, Estrada Militar da Damaia, Bairro 6 de Maio, maioritariamente habitados por populações de origem africana. Estas populações geraram núcleos socioculturais, que se foram desenvolvendo e que ainda hoje se mantêm levando a que a escola fosse considerada a “escola mais africana da Europa” (Regulamento Interno para o triénio 2013/2016, p.3). A progressiva estigmatização decorrente desta situação, aliada à falta de respostas adequadas, chegou a levar a que se equacionasse, há cerca de vinte anos atrás, a extinção da escola. A crescente desconfiança e marginalização da instituição por parte da comunidade envolvente, com a consequente redução do número de discentes, forçou uma renovação na sua organização.

Pode-se afirmar que o modelo de educação mais tradicional encontrou aqui desafios suplementares, só ultrapassados com a génese de uma nova cultura de escola e “um conjunto de alterações estruturais e de intervenção social e pedagógica” (RIA, 2013/2016, p.3). A comunidade escolar foi obrigada a olhar a multiculturalidade não “como um problema” (PEA, 2014, p.4), mas como uma potencialidade a mobilizar, com a necessidade urgente da criação de estratégias inclusivas, inovadoras, sem preconceito, que servissem não só a comunidade escolar, mas toda a comunidade alargada.

A escola integrou o primeiro programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) criado em 1996, estabelecido em territórios social e economicamente degradados a nível nacional. A integração no Programa permitiu ao Agrupamento recrutar mais e específicos recursos humanos e beneficiar de verbas adicionais. Com efeito, no RIA (Regulamento Interno do Agrupamento, triénio 2013-2016) afirma-se: “A integração no programa TEIP (...) permitiu mobilizar recursos para desenvolver, de uma forma estruturada, um enorme conjunto de intervenções pedagógicas e sociais que levaram a desenvolver uma nova imagem da escola”.

Ao nível pedagógico, deve-se realçar os inúmeros projetos específicos desenvolvidos, muitas vezes relacionados com o incremento da formação dos professores e demais profissionais de educação, em áreas como a multiculturalidade, pedagogia diferenciada, cidadania, promoção de competências sociais, entre outros. A diferenciação pedagógica das turmas, práticas de co docência, o início de cursos de educação e formação, o início dos cursos profissionais e ainda o trabalho mais próximo da comunidade, de modo a trazer os pais à escola, favoreciam uma ampla e continuada renovação. Os cursos profissionais de nível secundário foram considerados a melhor solução para uma dupla questão, os elevados índices de abandono escolar

precoce e o aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos. Incentivar e motivar os alunos para a conclusão do seu percurso académico foi tarefa prioritária (RIA, 2013/2016,p.3).

A 6 de junho de 2006 constitui-se formalmente o Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves² que incorpora três escolas:

- a Escola Básica 2,3/Secundária Dr. Azevedo Neves (sede do Agrupamento)³ que beneficiou, recentemente, de uma requalificação do espaço pela empresa Parque Escolar EPE. Foram melhoradas a imagem pública da escola, as instalações e os equipamentos, proporcionada a criação de mais parcerias e até o surgimento de recursos económicos próprios,
- a Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância, Condes da Lousã⁴, situada junto à Estrada Militar, bairro maioritariamente da comunidade cabo-verdiana,
- e a Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância, José Ruy⁵, numa zona de classe média e média baixa.

Estas alterações concorreram significativamente para um aumento quantitativo e qualitativo do tecido humano, promovendo maior confiança e respeito por parte da comunidade e seguem, como referido no Projeto Educativo atual (pág.10), “uma lógica de integração de recursos e potenciais, procurando reforçar a capacidade pedagógica dos diversos parceiros”.

No ano de 2008, o Agrupamento abriu portas à educação e formação de adultos, necessidade já sentida anteriormente e que apenas estava a ser suprida, muito parcialmente, por outros Agrupamentos do Concelho. Essa abertura materializou-se pela instalação de um Centro Novas Oportunidades na escola sede, que foi

² O corpo docente do Agrupamento é constituído por 152 professores e técnicos, sendo que sensivelmente 50% pertencem ao quadro do agrupamento (média de idade de 50 anos) e os outros 50% são contratados anualmente (média de idade de 30 anos). Os serviços de Psicologia e Orientação/ Gabinete de Intervenção Psicossocial e Educativa são constituídos por uma psicóloga, duas psicólogas estagiárias, uma educadora social, uma mediadora e uma técnica de serviço social. Do pessoal não docente constam 30 assistentes operacionais, 9 assistentes técnicos e 1 segurança do Ministério da Educação.

³ A população estudantil desta escola é composta por cerca de 1035 alunos, distribuídos por 45 turmas, do 2º ciclo ao ensino secundário, em diversas ofertas de escola, ensino regular, vocacional, cursos de educação e formação, cursos profissionais e EFA de dupla certificação. Tem, também, uma Unidade de Ensino Estruturado de 2º/3º Ciclos que apoia 11 alunos, incluídos nas respetivas turmas.

⁴ Na escola EB1/JI Condes da Lousã, a população Escolar reparte-se por 137 alunos no 1º ciclo e 46 no pré-escolar. O corpo docente da Escola é constituído por 6 professores titulares de turma, 1 professora de apoio educativo, 1 professora de educação especial, 1 professora de Português e uma professora de Matemática - ambas colocadas ao abrigo do projeto TEIP; e 2 educadoras de Infância. Quanto ao pessoal não docente, a Escola tem o apoio da psicóloga do SPO/ GIPE (Serviço de Psicologia e Orientação / Gabinete de Intervenção Psicossocial e Educativa) e da Técnica de Serviço Social, a tempo parcial; 4 assistentes operacionais no 1º CEB e 2 no Pré-Escolar.

⁵ Na escola EB1/JI José Ruy a população Escolar distribui-se por 263 alunos no 1º ciclo e 65 no pré-Escolar. A escola possui uma unidade de ensino estruturado para apoio a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. O corpo docente da Escola é constituído por 3 educadoras no Jardim de Infância, 12 professores titulares de turma, 1 professor no apoio educativo (a Coordenadora, a meio tempo) e 3 professores de educação especial (2 dos quais na Unidade de Ensino Estruturado), 1 professor de Português e 1 de Matemática, colocados ao abrigo do Projeto TEIP. Quanto ao pessoal não docente, a Escola conta ainda com 1 educadora social a tempo parcial, 9 assistentes operacionais no 1º ciclo, duas das quais na Unidade de Ensino Estruturado; e 3 no Jardim de Infância. As duas escolas do EB1/JI Escola contam, no âmbito das AEC (atividades de enriquecimento curricular), com professores de Atividade Física e Desportiva, monitores de Expressões e professores de Inglês, através da Câmara Municipal da Amadora – Entidade responsável. O Apoio ao Estudo está a cargo dos professores titulares das turmas, bem como a oferta complementar, Educação para a Cidadania.

gradualmente proporcionando a oferta, não só de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências como de Cursos de educação e formação de adultos (EFA), Cursos de competências básicas (alfabetização), UFCD (unidades de formação de curta duração) e Cursos de português para estrangeiros (PPT). Eram bem conhecidos os baixos níveis de qualificações escolares e também profissionais da comunidade⁶, a elevada taxa de analfabetismo, o número crescente de famílias residentes com conhecimento precário da língua portuguesa, a elevada taxa de abandono escolar dos alunos de nível secundário (cerca de 40% segundo o PEI do CNO, 2008). A elevada taxa de abandono escolar manteve-se durante anos sucessivos, favorecendo a exclusão escolar, intensificando a inserção num mercado de trabalho precário ou mesmo permitindo o trabalho clandestino.

O Agrupamento assumia o seu papel de elemento operacional das políticas públicas nacionais em matéria de qualificação de adultos, com o intuito de melhorar os níveis de empregabilidade, inclusão social e profissional e potenciando uma verdadeira igualdade de oportunidades para toda a comunidade.

Todas estas dinâmicas, partindo da educação e formação de adultos, potenciaram a aproximação de sectores etários e funcionais da comunidade (crianças, jovens, adultos, encarregados de educação, profissionais de educação), interrelacionando vida escolar, cultura e trabalho. Do estudo sobre o impacto que o processo de RVCC teve em adultos certificados pelo CNO, entre 2009 e 2011, ressalta o impacto positivo no domínio pessoal, na maior autoestima e no desenvolvimento dos hábitos de literacia traduzidos por um incremento ao nível da leitura mas, sobretudo, a elevação dos níveis de literacia digital. Verificou-se também uma interação familiar e social importante no “(...) aumento dos hábitos de literacia dos filhos e na aproximação ao contexto escolar dos adultos” (Paulos et al.,2013,p.6), bem como no “aumento de responsabilidades e de reconhecimento no local de trabalho” (ibidem,p.7).

A importância atribuída à formação da equipa técnica do CNO foi outro dos pontos a salientar e a contrastar com a formação dos professores e técnicos do agrupamento pela sua intensidade, pertinência e diversidade. Para além da formação propiciada pela ANQEP em vários pontos do país, da formação em “Autoavaliação dos Centros”, pela UCP (Universidade Católica Portuguesa), o CNO articulou com outros CNO, do Concelho da Amadora e fora dele, para realização, em parceria, de encontros e seminários de formação, chegando a iniciar trabalho em rede com todos os CNO do concelho. Foram também frequentados cursos de formação contínua a nível internacional, por cerca de metade dos elementos que constituíram a Equipa Técnico Pedagógica, no âmbito do programa GRUNDTVIG (Agência Nacional PROALV).

⁶ Os pais e encarregados de educação do Agrupamento executam profissões diversas, a saber, “ 46,7% pertence ao setor terciário; 51,9%, ao secundário e apenas 1,4% ao setor primário” (Contrato de Autonomia, pág.3). Ressalta que uma cada vez maior taxa se encontra no desemprego, ou imigra na procura do mesmo. Mais de um terço dos agregados familiares, 37%, possuem rendimentos que estão abaixo do ordenado mínimo nacional, denotando uma população muito carenciada. Em termos de formação académica, “constata-se que 9% frequentaram ou possuem diplomas do ensino superior; 25% o ensino secundário; 29% tem o 3º ciclo; 15% o 2º ciclo; 21% o 1º ciclo e, 1%apresenta-se sem escolaridade.” (Idem).

Recentemente o Agrupamento mobilizou-se para estabelecer um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação e Ciência, refletindo a afirmação constante da sua identidade, vincada pela necessidade de compensar as dificuldades acrescidas ao modelo mais tradicional de educação pública. Coube-lhe, ainda, dar respostas à população escolar em situação de vulnerabilidade e exclusão social e gerir o potencial multicultural, ao nível micro institucional⁷. A sensibilidade à diversidade cultural e ao pluralismo foi fundamental em todos os aspetos das atividades educativas desenvolvidas no e pelo Agrupamento (Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, 2014, p.15). Assim, uma maior autonomia traduzir-se-ia num máximo proveito do potencial gerado pelas diferenças culturais, pela multiplicidade, no respeito pela individualidade de cada um. Hoje em dia, a escola assume e afirma claramente a sua diferença como é dado a ler no Projeto Educativo atual (2014, pág.4): “Olhar este dado (diversidade) como um facto e não como um problema é a tarefa de uma Escola que se pretende transformativa, em que sejam criadas novas estratégias inclusivas e indutoras de uma verdadeira educação para a cidadania e para a participação democrática. Olhar o outro na perspetiva do outro, evitar a formação de preconceitos e estar aberto à diversidade são as formas propostas para construir o futuro que se perspetiva intercultural”.

O Agrupamento anseia por uma crescente e verdadeira autonomia, um convincente serviço público, um ambiente capaz de congrega os diversos atores desta comunidade, expressando-o no já anteriormente referido Projeto Educativo (2014, p.4): “O Projeto Educativo (PE) é, assim, um documento ímpar que permitirá à Comunidade escolar estabelecer e gerir a sua autonomia, conferindo-lhe uma identidade própria, geradora de experiências ricas e recíprocas com o meio, facilitadora de aprendizagens formais e não formais e da integração plena dos jovens na sociedade, promovendo a formação de cidadãos cultos, livres, solidários, responsáveis, dotados de espírito crítico, atentos e intervenientes no mundo natural e social que os rodeia”. O tema organizador do seu Projeto Educativo 2013-2016 - *TRABALHAR O PRESENTE, CONSTRUIR FUTUROS – Por uma Escola de Excelência* - denuncia a vontade de analisar os atuais contextos, locais, nacionais e europeus, de modo a melhor refletir sobre o lugar da Escola, a sua tarefa educativa fundamental, projetando-a no futuro, proporcionando orgulho à sua comunidade, devolvendo à Escola o respeito de toda a comunidade escolar alargada.

No que concerne à educação e formação de adultos, e após uma paragem brusca, desde dezembro de 2012, com o encerramento superiormente imposto do CNO, o Agrupamento inclui, hoje em dia, um dos quatro polos do CQEP-Amadora. A sua intenção nunca foi eliminar as dinâmicas respeitantes à comunidade adulta. Durante 2013, esta escola esteve profundamente envolvida na candidatura conjunta à rede CQEP promovida pela

⁷ No sentido de minimizar as desigualdades económicas e sociais da comunidade escolar, são utilizados recursos, externos e internos, através dos serviços da ação social escolar (SASE), com a integração de mais de metade do total de alunos, dado que “41% dos alunos se enquadram no escalão A, e 14% no escalão B” (Regulamento Interno do Agrupamento, pág.4) e através do GIPE (Gabinete de Intervenção Psicossocial e Educativa), essencialmente no apoio individualizado e domiciliário. A articulação com parceiros vários da comunidade (PSP, CPCJ, ECJ, SCM, DGRS), o apoio direto a carências alimentares a cerca de 300 alunos, nas três escolas, com o fornecimento de pequenos-almoços e suplementos alimentares, a existência de um armazém de vestuário, angariado na comunidade escolar, e o apoio pontual, administrativo e jurídico, às famílias, constituem outras medidas utilizadas.

ANQEP. Embora desde 2014 constitua um dos polos do CQEP-Amadora, a realidade é que dois anos passaram sem oferta de educação, nem de formação, nem de certificação, à comunidade adulta desta zona.

Afirmando o seu propósito, no atual Projeto Educativo (pág. 17 e 18), podemos identificar pontos positivos e pontos a melhorar que o agrupamento assinalou, com base e na continuidade dos processos que já desenvolveu e no sentir da comunidade, que se relacionam mais diretamente com a educação de adultos, justificando o seu envolvimento e desenvolvimento:

“Pontos a melhorar assinalados:

Insucesso Escolar

Absentismo (excesso de faltas por circunstâncias especiais)

Abandono Escolar no ensino secundário

Relacionamento interpessoal e social

Aumentar o interesse pelas atividades Escolares manifestado pela comunidade Escolar e familiar

Ligação Escola/Meio, nos aspetos social, cultural e económico

Melhorar a intervenção no grande número de famílias desestruturadas - muitas famílias monoparentais/ muitas famílias disfuncionais

Pais pouco intervenientes

População Escolar com elevados índices de pobreza e exclusão

Pontos fortes assinalados:

Promoção de uma cultura de Escola inclusiva

Criação de condições para cativar os alunos para o seu percurso académico e profissional

Sensibilização dos alunos para a importância do sucesso pessoal, profissional e social

Clima de segurança no interior da Escola e nos corredores de acesso

Recursos materiais ao nível de laboratórios, informática e multimédia

Envolvimento e apoio da Autarquia

Escola a tempo inteiro até ao 7º ano

Oferta de atividades extra e de complemento curricular

Ligação às associações locais de solidariedade social

Colaboração com as instituições públicas e privadas – locais de estágio dos alunos

Recetividade da comunidade empresarial local e regional à realização de estágios profissionais

Forte taxa de empregabilidade nos cursos profissionais

Forte cooperação com os parceiros sociais e profissionais

Forte cultura de solidariedade

Abertura do ensino da Língua Portuguesa às comunidades imigrantes

Integração de alunos de outras áreas geográficas e rejeitados por outras Escolas

Humanização do tratamento dos alunos mais desfavorecidos

Humanização da Escola

Colaboração com a Polícia e a Escola Segura em ações de formação e prevenção

A promoção da Escola a tempo inteiro – “sábado pedagógico e social”.

Em qualquer dos aspetos referidos, quer sejam pontos fortes ou mais fracos, a afirmação da educação e formação de adultos tem um papel primordial a desempenhar, tanto pelos impactes pessoais nos próprios adultos, como no efeito que o seu maior envolvimento tem na comunidade escolar e na comunidade mais alargada. O Agrupamento valoriza-se beneficiando de uma maior interligação escola/comunidade em vários domínios, sociais, culturais e mesmo económicos.

1.2 O Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) - Amadora

O processo de autorização do CQEP-Amadora decorreu em 2013, ano durante o qual foi elaborada a candidatura para a sua criação que obedeceu a regulamentação própria. A Câmara Municipal da Amadora (CMA) assumiu, desde logo, a vontade de avançar com uma resposta alargada que garantisse que o Município da Amadora detivesse, no mínimo, um CQEP, estimulando sinergias, otimizando recursos e permitindo uma melhor organização e gestão da rede de ofertas existentes no território. Foram auscultadas e envolvidas diversas entidades cuja missão enquadrava as condições necessárias e os objetivos de um Centro desta natureza ainda anteriormente à formalização da respetiva candidatura. Por fim, foi tido em conta que a CMA detinha um conhecimento mais abrangente das necessidades reais do território e as entidades que se mostraram interessadas, com mais experiência, em educação e formação de jovens e adultos, no terreno. Assim, formalizou-se uma candidatura, em parceria.

A candidatura conjunta agregou cinco entidades, para que se continuassem a desenvolver processos de certificação e qualificação de adultos. Interessava não deixar sem resposta 3500 adultos com processo suspensos nos antigos CNO, nem um município sem oferta educativa para adultos. Interessava também estimular o diagnóstico e orientação de jovens. Com efeito, após a extinção dos CNO existentes na Amadora, nada garantia que, das candidaturas isoladas dos antigos centros interessados, alguma fosse aprovada. Perder-se-ia, assim, uma estrutura de ligação ao campo da educação /formação de adultos, em particular porque também da parte do IEFP - Amadora, não havia conhecimento de quais seriam as políticas de continuidade. A CMA pretendeu também monitorizar e gerir os processos de diagnóstico, orientação e encaminhamento de jovens para uma resposta mais eficiente da rede de ofertas do território educativo. É de

salientar a candidatura a CQEP como um dos principais projetos da CMA, tendo em conta que esta proposta faz parte das Grandes Opções do Plano, para 2015, na área da Educação,⁸(CMA, 2014).

O Centro é promovido pelo Município da Amadora, na NUT III da Grande Lisboa, com dois âmbitos de atividade, informação, orientação e encaminhamento e desenvolvimento de processos de RVCC (reconhecimento, validação e certificação de competências).⁹

O CQEP Amadora é, atualmente, um consórcio promovido pela Câmara Municipal da Amadora em conjunto com a Escola Intercultural das Profissões e do Desporto da Amadora, Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, Agrupamento de Escolas Amadora Oeste e Escola Profissional Gustave Eiffel. Estas entidades foram promotoras de Centros Novas Oportunidades, detendo recursos humanos experientes e tecnicamente capacitados, bem como recursos físicos que alocam ao projeto e um largo número de adultos que aguardam prosseguimento de processos. Agora, apelidadas de Polos do Consórcio, são estruturas descentralizadas que funcionam em espaços próprios, trabalhando em articulação com o núcleo central do consórcio, ou seja, com a CMA.¹⁰

Apesar do seu funcionamento ter sido oficialmente autorizado em 21 de janeiro de 2014, a atividade, propriamente dita, do CQEP da Amadora apenas foi iniciada no dia 23 de junho de 2014.

Inicialmente, para a consecução dos seus objetivos, foi levada a cabo uma intensa divulgação do CQEP, tirando-se partido da localização estratégica do núcleo central. Com efeito, a sede do CQEP Amadora situa-se no centro da cidade, perto da estação da CP, junto ao terminal de autocarros e táxis e onde existem boas acessibilidades. Nos dias de hoje, faz também divulgação no *site* da Câmara Municipal da Amadora, no portal

⁸ A candidatura foi, então, bem-sucedida, ficando o funcionamento do CQEP Amadora autorizado através do Despacho nº 1432/2014 de 21 de Janeiro, emanado dos Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social através da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I. P. (ANQEP).

⁹ No que respeita ao primeiro âmbito, desenvolvem-se as seguintes atribuições: informação, orientação e encaminhamento de jovens; informação, orientação e encaminhamento de adultos e desenvolvimento de ações de informação e divulgação. Em relação ao âmbito de desenvolvimento de processos de RVCC, as atribuições permitem os processos de RVCC escolar e RVCC profissional e de dupla certificação nas áreas de Audiovisuais e Produção dos Média, Comércio, Secretariado e Trabalho Administrativo, Ciências Informáticas, Eletricidade e Energia, Construção Civil e Engenharia Civil. O CQEP- Amadora constituiu-se, assim, numa instituição privilegiada com a capacidade de operar de modo integrado e coordenado no território, na promoção das qualificações educativas, formativas e profissionais de jovens e de adultos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (CQEP Amadora, 2013).

¹⁰ O Agrupamento de Escolas Azevedo Neves e o Agrupamento de Escolas Amadora Oeste são Agrupamentos de Escolas do ensino oficial que abrangem níveis de escolaridade diversos, desde o Jardim de Infância até ao Ensino Secundário. Outrora disponibilizaram várias ofertas ao nível da educação de adultos: Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA) escolares e de dupla certificação, de nível básico e secundário; reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico e secundário; formação modelar em competências básicas (alfabetização); UFCD's (unidades de formação de curta duração) de vários conteúdos, mas sobretudo em TIC e língua estrangeira - inglês e cursos de português para estrangeiros (PPT).

A Escola Intercultural das Profissões e do Desporto da Amadora é uma instituição pública com estatuto de empresa municipal e o seu objeto prende-se com a educação, ação social, cultura, saúde e desporto, procurando proporcionar igualdade de oportunidades no Ensino e Formação, numa perspetiva inclusiva.

A Escola Profissional Gustave Eiffel pertence à Cooptécnica Gustave Eiffel, Cooperativa de Ensino e Formação Técnico Profissional, CRL, com polos em Queluz, Amadora (Venteira), Entroncamento, Amadora (Venda Nova), Lisboa, (Lumiar) e Arruda dos Vinhos. Tem como atual oferta educativa: Cursos de Ensino Profissional, Cursos de Educação e Formação, Cursos de Aprendizagem, Cursos de Especialização Tecnológica, Formações Modulares Certificadas e Cursos Vocacionais do Ensino Básico e Secundário, alguns destes cursos financiados pelo IEFP.

da Educação, Amadora Educa (<http://educa.cm-amadora.pt/>). Neste espaço, para além das informações sobre a caracterização e o funcionamento do CQEP, é também possível fazer inscrições *on-line* no mesmo.

Considerando os diferentes públicos a abranger, pretende identificar as necessidades de educação/formação/qualificação, encaminhar para respostas mais adequadas aos perfis identificados e desenvolver os processos próprios: RVCC, Cursos EFA (educação e formação de adultos) de diferentes tipologias, UFCD (unidades de formação de curta duração), Formação em Competências Básicas, Formação em Português para Falantes de outras Línguas, Cursos Aprendizagem, entre outros. Pretende, ainda, reforçar o diagnóstico de competências dos jovens envolvendo os Serviços de Psicologia e Orientação dos 12 Agrupamentos de Escolas do município, de modo a potenciar um encaminhamento mais eficaz.

Tendo por base as etapas de intervenção dos CQEP, fixadas pela Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, articuladas com as previsões dos resultados anuais a atingir em cada um dos 3 anos de vigência do Plano Estratégico de Intervenção (PEI), (ver tabela 3), estão previstos afetar os seguintes recursos humanos a tempo inteiro: 11 TORVC (Técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências), 13 Formadores de RVCC, 14 Formadores de RVCCPRO (RVCC profissional), 1 coordenador e um técnico de projeto.

No entanto, atualmente, o CQEP apenas dá resposta a algumas das valências previstas na Portaria 135A/2013 de 28 de março, essencialmente porque a equipa técnica pedagógica é diminuta: funciona com sensivelmente 30 % do técnicos TORVC, 20% dos formadores da formação geral e com 0% da formação profissional. É igualmente instável (parte dos profissionais são voluntários e estagiários) e a maioria sem formação em educação de adultos ou no processo de RVCC. Também não lhe é reconhecido estatuto jurídico, a nível de consórcio. Por exemplo, a afetação de técnicos está legislada para CQEP a funcionar num único estabelecimento escolar, mas, como no consórcio existem 5 instituições, regista-se um vazio legal. A esse propósito e considerando que estes são dos principais obstáculos ao efetivo funcionamento do Centro, de referir as várias solicitações, às tutelas, ANQEP e Ministério da Educação e Ciência, no sentido da resolução da situação e que não obtiveram resposta.¹¹

¹¹ A situação é de tal modo grave que, um ano após o lançamento da rede, os representantes dos Centros consensualizaram um documento com as suas 7 principais exigências:

“1 – Atribuição urgente dos recursos humanos suficientes, na esfera do Ministério da Educação e Ciência, para o desenvolvimento de todas as etapas do processo de RVCC, onde destaco, como evidência da gestão irresponsável da ANQEP e como originador de desmotivação dos adultos que procuram educação/formação/qualificação, (...) referir que o número de candidatos no estado de “em reconhecimento RVCC escolar” em CQEP de escolas públicas registados na plataforma SIGO é de 50.350 (dados provisórios do SIGO de 5 de janeiro de 2015);

2 – Clarificação urgente da linha de financiamento comunitário para a atividade dos CQEP na sua totalidade e que garanta o desenvolvimento pleno das suas funções, bem como da entidade que irá gerir este financiamento;

3 – Necessidade de maior articulação e cooperação entre os atores com competências de gestão no sistema (ANQEP, I.P., IEFP, I.P. e DGEstE) e também na articulação entre operadores;

4 – A rede de oferta para jovens e adultos deve estar alinhada com as necessidades identificadas;

5 – A indicação de áreas prioritárias e as saídas profissionais devem ser coerentes para o sistema como um todo; a propósito dos despachos de autorização de funcionamento dos CQEP não corresponderem às propostas apresentadas em candidatura;

6 – Deve existir um melhor ajustamento das atribuições de cada CQEP com as necessidades do território e uma melhor definição da articulação de intervenção territorial; e a propósito do número mínimo imposto de 25 formandos, em cursos EFA escolar;

O funcionamento do CQEP-Amadora ficou, assim, gravemente comprometido pelo que as previsões dos resultados anuais a atingir ao fim do primeiro ano de vigência do Plano Estratégico de Intervenção revelaram-se desadequadas (ver tabela 3). Um ano após a data de autorização de funcionamento do Centro, ou seja em 21 de janeiro de 2015, das 1760 inscrições de adultos previstas verificaram-se 270, ou seja 15%; dos 1040 encaminhamentos previstos para ofertas externas ao CQEP (cursos EFA, ensino recorrente, alfabetização, unidades modelares e outras) verificaram-se 57, ou seja, 5,5%; dos 714 encaminhamentos previstos para processo de RVCC, verificaram-se 33, ou seja 5% e dos 273 certificados em RVCC não se verificou nenhum, portanto 0% (cálculos efetuados com base na informação inserida na plataforma SIGO respeitante ao CQEP-Amadora, ver tabela 3).

Inversamente, as condições logísticas de funcionamento, nomeadamente instalações, são adequadas e em número elevado: 5 salas para acolhimento, 9 salas de atendimento individual, 9 salas de trabalho de grupo, 9 gabinetes para trabalho da equipa, 9 instalações sanitárias, 4 Centros de Recursos/Biblioteca, 4 auditórios, 1 mediateca, 1 sala de acolhimento para crianças e várias salas de informática, relativamente a equipamentos, tem acesso a 200 computadores e a várias fotocopiadoras, impressoras, projetores e quadros interativos. Esta situação reflete a qualidade e quantidade dos recursos existentes, tomando-se o desaproveitamento do anterior investimento efetuado.

Tabela 3. Resultados anuais previstos, ano de 2014.

		INSCRITOS	ENCAMINHADOS (OFERTAS EXTERNAS AO CQEP)	ENCAMINHADOS (PROCESSO DE RVCC)	CERTIFICADOS
JOVENS		1200	100 % (1200)		
ADULTOS	NÍVEL BÁSICO	900	50 % (450)	50 % (450)	30 % (135)
	NÍVEL SECUNDÁRIO	800	70 % (560)	30 % (240)	50 % (120)
	PROFISSIONAL	60	50 % (30)	40 % (24)	75 % (18)

Fonte: Plataforma SIGO, PEI do CQEP Amadora, 2013

De modo a operar de modo integrado e coordenado o CQEP-Amadora articula também com representantes da malha empresarial e associativa do Concelho, com vários setores da autarquia (Ação Social, Educação,

7 – É necessário repensar o número mínimo de alunos/formandos por grupo/turma em particular nas regiões de baixa densidade populacional.” (Documento Conjunto dos Representantes dos CQEP apresentado à ANQEP no 1º Encontro Nacional da Rede de CQEP, realizada a 11 de dezembro de 2014).

Cultura, Habitação), bem como com as várias IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) sediadas no território, de que são exemplo a Fundação AFID (Associação Nacional de Famílias para a Integração da Pessoa Deficiente), CERCIAMA (Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Amadora), AMORAMA (Associação de Pais e Amigos das Crianças Deficientes Profundos) e a SCMA (Santa Casa da Misericórdia da Amadora).

1.3. Organização e funcionamento do Pólo CQEP Escola Dr. Azevedo Neves

Os polos do consórcio são as estruturas descentralizadas do CQEP Amadora, que funcionam em espaços próprios e com recurso à equipa de técnicos ORVC e de Formadores, constituída para o efeito, trabalhando em articulação com o núcleo central – CMA. Sem estatuto jurídico reconhecido e sem financiamento para o recrutamento dos profissionais, o desenvolvimento das atividades é feito através da boa vontade da direção da escola em disponibilizar alguns recursos humanos próprios, de estagiárias e de trabalho voluntário.

Ainda assim, o Pólo CQEP Escola Dr. Azevedo Neves abriu portas ao público no dia 23 de junho de 2014, data a partir da qual foram possíveis as inscrições na secretaria da Escola, e o desenvolvimento das primeiras etapas de intervenção dos CQEP, isto é, o acolhimento, o diagnóstico, a informação e orientação e o encaminhamento dos adultos, em articulação permanente com todos os polos e com o núcleo central. A assegurar estas funções estiveram uma coordenadora e uma técnica ORVC, a tempo parcial, visto exercerem, paralelamente, funções na direção da escola e nos serviços de psicologia e orientação, respetivamente.

Após o encerramento em agosto, para férias, e devido à colocação de profissionais nas escolas, no início do ano letivo, o polo reinicia um trabalho intermitente, com uma técnica estagiária, tendo começado a realizar um trabalho mais consistente a partir de 20 de outubro, com uma técnica ORVC e duas estagiárias. Ainda assim dá início ao processo de RVCC de nível básico com um grupo de 16 adultos, em 20 de novembro. As instalações e equipamentos usados para o efeito são os adequados e já previstos aquando da candidatura de autorização ao seu funcionamento.

A questão da alocação de formadores ao CQEP foi problemática, tendo a direção da escola acordado em disponibilizar algumas horas do seu crédito de professores e, ainda assim, sujeita a oscilações.

Desde janeiro de 2015, o polo tem vindo a contar, a tempo parcial, com quatro técnicas de ORVC, uma psicóloga dos serviços de psicologia e orientação, duas estagiárias de mestrado em educação de adultos, uma psicóloga voluntária e quatro formadores, a tempo ainda mais parcial, um por cada área de competência relativa ao processo de RVCC de nível básico. De referir que apenas três dos elementos da equipa eram à partida detentores de experiência e/ou formação específica no campo da educação de adultos e que a formação vai sendo realizada maioritariamente em contexto de trabalho, entre pares, durante o desenvolvimento das atividades.

2. Dinâmicas de estágio

2.1 Contextualização

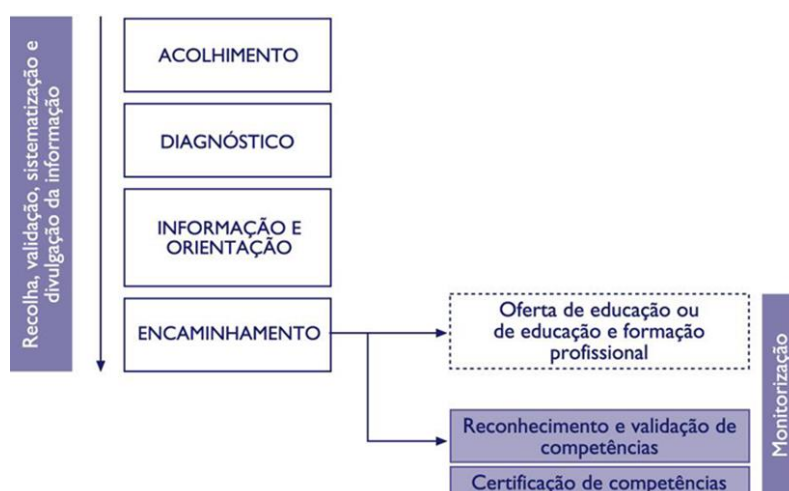
No início do presente estágio, em reunião informal, ficou decidido que o orientador do mesmo, no local de estágio, seria o Diretor do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves e que a coordenadora técnica do CQEP-Amadora teria o papel de coorientadora. Esta estagiária, com a função de coordenadora, no plano operacional, do Pólo-CQEP Escola Azevedo Neves, seria a sua representante junto da direção do CQEP- Amadora e, consequentemente, elemento de ligação, com os restantes polos constituintes.

A participação direta nas múltiplas atividades desenvolvidas realizou-se em vários contextos, a saber, no Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, com realce para o seu polo CQEP, na sede do CQEP- Amadora, bem como nos vários polos que o constituem, todos situados no concelho da Amadora, no envolvimento com múltiplos e diferenciados atores que desenvolvem trabalho nos mesmos. Neste âmbito, evidenciou-se a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, as equipas técnico-pedagógicas de todos os polos do CQEP-Amadora e os adultos integrados nos mesmos.

O trabalho de estágio permitiu adquirir e/ou aprofundar conhecimentos e metodologias ao nível da educação e formação de Adultos e, mais especificamente ao nível do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). A experiência anterior, de sensivelmente, cinco anos, como coordenadora do Centro Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, a participação na candidatura à nova estrutura que supostamente lhe iria dar continuidade, o polo CQEP Escola Dr. Azevedo Neves, e o interesse solidário em participar na progressão do mesmo, deram-lhe o desejado enquadramento. Neste contexto, as principais perplexidades, relacionaram-se com o alargamento e articulação do trabalho, agora numa rede de cinco instituições e também com as novas metodologias impostas pela ANQEP, especialmente as relacionadas com as etapas de reconhecimento e de avaliação de competências no processo de RVCC.

Apresentam-se, de seguida, as principais atividades desenvolvidas, que decorreram de outubro de 2014 a junho de 2015. A sua descrição fundamenta-se nas perceções alcançadas enquanto estagiária, na utilização das notas de campo consubstanciadas no Diário de Estágio, nos documentos e instrumentos, utilizados e/ou produzidos no decurso dos trabalhos. O processo de descrição utilizado, em conformidade com as etapas de intervenção dos CQEP (ver diagrama 1), prossegue, na generalidade, segundo a ordem cronológica das atividades praticadas.

Diagrama 1. Etapas de intervenção dos CQEP



Fonte: Guia de Referência para a Garantia de Qualidade, ANQEP, 2014

2.2 Descrição e análise das principais atividades realizadas.

A atividade do CQEP-Amadora emerge das reuniões de trabalho da Comissão Coordenadora, constituída pelos representantes do núcleo central e dos quatro polos constituintes do consórcio, com um largo historial de trabalho conjunto anterior. As reuniões tiveram periodicidade mensal, cabendo, posteriormente, a cada coordenador transmitir e operacionalizar as respetivas deliberações junto das direções das instituições e das equipas técnico-pedagógicas dos polos respetivos. Como elemento coordenador, foi possível concretizar, na referida Comissão, um trabalho colaborativo muito próximo e desenvolver no polo respetivo, uma função polivalente. O trabalho efetuado pela Comissão, progrediu na interligação das experiências anteriores dos seus elementos, na maioria, ex-coordenadores dos CNO da Amadora, agora extintos, e nas parcerias estabelecidas. A Comissão, cujo trabalho informal se iniciou com a elaboração da candidatura para a criação do CQEP, em 2013, teve, no início deste estágio, um papel diretivo e, simultaneamente, coordenador do consórcio, desde o modelo organizativo geral à constituição das equipas técnico-pedagógicas. Produziu e aprovou os cronogramas das atividades a realizar e os documentos orientadores e instrumentos de trabalho indispensáveis às várias etapas. A anterior experiência dos elementos revelou-se fundamental para a prossecução dos trabalhos e para o desenvolvimento do CQEP. No entanto, o trabalho colaborativo, entendido como a realização de tarefas compartilhadas e a negociação das diferentes conceções, que todos traziam consigo, para a consecução dum entendimento comum (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006, p.3), revelou constrangimentos que provocaram perturbação e mesmo angústias em toda a Comissão, já de si desgastada pela inoperância da ANQEP e, paradoxalmente, pressionada para colocar rapidamente o Centro em funcionamento. Com efeito, este CQEP confrontou-se com 3500 adultos com processo suspensos, dos antigos CNO, sem resposta havia mais de dois anos, e um município sem oferta educativa para adultos, com exceção

daquela proposta pelo IEFP. Assim, urgia operacionalizar os processos de RVCC e demais oferta educativa e formativa tendo em conta as solicitações constantes dos adultos em causa.

A elaboração e aprovação de documentos e instrumentos de trabalho, quer os respeitantes ao Dossier Técnico Pedagógico, quer os respeitantes à primeira fase de intervenção dos CQEP de recolha, validação, sistematização e divulgação da informação desenrolada nos momentos de acolhimento, diagnóstico, informação e orientação e encaminhamento, materializaram-se em: documentos administrativos, ficha de inscrição, questionário de diagnóstico, portefólio de desenvolvimento vocacional, plano individual de carreira e plano individual de encaminhamento. A morosidade das orientações e disponibilização dos documentos-tipo por parte da ANQEP refletiu-se no trabalho da Comissão Coordenadora, obrigando à reanálise e a reconstruções sucessivas dos mesmos.

O modelo organizativo da primeira fase de intervenção dos CQEP, para operacionalização dos momentos de acolhimento, diagnóstico, informação e orientação e encaminhamento, foi um documento que refletiu, particularmente, o trabalho da Comissão Coordenadora. A sua conceção, amplamente negociada, baseou-se na reflexão das situações reais dos adultos em cada polo, resultando um documento final flexível de modo a abranger todas as circunstâncias específicas. Na constante procura de conciliação entre as exigências e indefinições da ANQEP e as situações deparadas no terreno, o documento final não se limitou à definição de um número fixo de sessões obrigatórias em cada etapa. Pelo contrário, possibilitou que esta primeira fase se pudesse desenvolver num número variável de sessões, numa multiplicidade de opções, adequadas às expectativas, necessidades e possibilidades de cada adulto. Este modelo de organização, entretanto negociado com a ANQEP, foi sujeito à obrigatoriedade de registar na plataforma SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa), plataforma de registo e controlo das atividades dos CQEP, os instrumentos: Projeto Individual de Carreira (PIC) na etapa de informação e orientação e Plano Individual de Encaminhamento (PIE) na etapa de encaminhamento.

A segunda fase de intervenção do CQEP, apelidada de Monotorização, subdividida entre a etapa de encaminhamento dos adultos para ofertas de educação e formação e a etapa de desenvolvimento de processos de RVCC, suscitou dilemas acrescidos. A inexistência de crédito de horas para a afetação de professores, que, objetivamente impedia o desenvolvimento dos processos de RVCC, continua por solucionar até aos dias de hoje, em labirintos obscuros, onde a ANQEP e a DGEstE (Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares) mutuamente atribuem incompetências para a resolução do problema. No entanto, neste CQEP, após alargada discussão, no balanço entre os escassos recursos humanos e a insistente pressão dos adultos inscritos, decidiu-se dar continuidade aos primeiros grupos de RVCC. Na plena consciência da incapacidade de conceder resposta a todos, selecionaram-se três grupos de adultos recém-inscritos, consoante a escolarização,

um de nível básico e dois de nível secundário¹². Os processos iniciaram-se após a colocação, também ela tardia, dos técnicos ORVC, imprescindíveis às primeiras sessões do processo, na construção das histórias de vida e portefólios, sendo que a disponibilização de professores se foi desenvolvendo na articulação com os diretores das duas escolas públicas incluídas no CQEP. A afetação foi-se realizando na medida em que sobejassem, nos horários dos professores já colocados, horas passíveis de afetar à função de formador em RVCC, independentemente da sua experiência em educação de adultos, concorrendo para a precariedade do processo. Neste contexto, a operacionalização do processo de RVCC foi problemática, pois:

- o desenvolvimento dos Modelos Organizativos de RVCC de nível básico e de nível secundário, questionados desde outubro, não tinham aprovadas, até final do presente estágio, as suas versões finais;
- o Guia de Referência para a garantia da Qualidade dos CQEP só foi disponibilizado no mês de janeiro;
- a reduzida equipa a trabalhar no terreno, para um número de inscrições que ia aumentando (cerca 270 novas inscrições, em janeiro, a juntar às 3500 de processos suspensos dos antigos CNO) e consequente ampliação de trabalho, foi obrigada a desmultiplicar-se em novas funções;
- a escassa formação dos profissionais e o intermitente alargamento das equipas no terreno foi desapontante e limitante da qualidade dos processos.

Dos três grupos RVCC selecionados, com previsão de término do processo até julho do presente ano, nenhum o concluiu, sendo que o grupo RVCC de nível básico iniciou o processo no final de novembro de 2014, e apenas um grupo de nível secundário, dos dois previstos, iniciou processo, ainda assim, no final do mês de janeiro de 2015.

A participação nas II Jornadas Técnicas promovidas pela ANQEP, em Lisboa, a 21 de outubro de 2014, foi precedida de negociação quanto à participação dos elementos das equipas técnico-pedagógicas do CQEP-Amadora, pois, mais uma vez, foram aplicadas as mesmas regras, indiscriminadamente, aos CQEP em Escolas públicas individuais e aos CQEP em consórcio. Estas jornadas propunham sessões de formação às equipas, sendo que a permissão inicial de apenas quatro elementos as poderem frequentar, num CQEP formado por cinco polos, era manifestamente insuficiente. Negociado o interesse e a necessidade sentida, conseguiu-se que oito elementos pudessem participar, divididos por salas com as temáticas:

- Orientação ao longo da vida: etapa de encaminhamento,
- RVCC Escolar: instrumentos e metodologias de reconhecimento de competências,
- RVCC Escolar: etapas de reconhecimento e validação de competências e certificação de competências,
- RVCC Profissional.

¹² De referir o número diminuto de adultos com processos transitados dos CNO que manifestaram vontade de retomar/concluir os seus processos, refletindo a desmotivação gerada pelas políticas atuais de desinvestimento na educação de adultos. Com efeito, e embora não tendo capacidade de resposta, decidiu-se enviar uma carta a todos os adultos anteriormente em processo (cerca de 3500, oriundos dos antigos CNO da Amadora) para avaliar da sua vontade de o retomar/concluir, no sentido de perceber a situação atual. Foram, então, remetidas 3304 cartas, tendo o CQEP obtido apenas 418 respostas positivas (in Ata CQEP de 21/07/2015).

A partilha de materiais e informações obtidas nas referidas jornadas foi realizada, posteriormente, em reunião da Comissão Coordenadora, tal como previsto. Nesta, concluiu-se que a formação recebida foi manifestamente insuficiente em relação às expectativas iniciais, sendo que a troca informal de informações, levada a cabo pelos colegas dos vários CQEP presentes, da zona da Grande Lisboa, veio agravar o sentimento de apreensão em relação ao futuro da educação de adultos, por esta via.

A atribuição de etapas mais específicas a cada polo, a saber, os polos com sede em escolas públicas, o desenvolvimento dos processos de RVCC, de nível básico, na Escola Dr. Azevedo Neves e de nível secundário, na Escola Seomara da Costa Primo e as etapas de orientação aos restantes polos, veio, posteriormente, traduzir-se num trabalho da Comissão mais cooperativo do que colaborativo, na medida em que as tarefas foram subdivididas. O trabalho, outrora colaborativo, era agora realizado em parcelas, cada polo executava uma parte, juntando-se os resultados parciais em um resultado final, num trabalho cooperativo (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006, p.8). Os efeitos desta medida, embora imprescindível, a falta de apoio e indecisão da ANQEP, assim como o acréscimo de trabalho e as condições precárias de o realizar, levou a que a Sede assumisse um papel cada vez mais diretivo e controlador. As tomadas de decisão e distribuição de tarefas eram então responsabilidades reivindicadas pela Sede cabendo aos restantes membros da Comissão um papel, sobretudo, de observadores e transmissores de tarefas a executar nos respetivos polos. A manifestação de desagrado, colocada em reunião da Comissão Coordenadora, no mês de maio, sobre a referida situação, teve uma resposta afirmativa e justificação por parte da Sede. Justificou-se, então, que a Sede tinha mais recursos humanos, mais responsabilidade, maior pressão para acelerar o processo, o sentimento de que o processo necessitava de mais organização e, portanto, a necessidade de tomar algumas decisões não partilhadas. Ao invés, nos polos era sentido o maior afastamento das decisões, uma menor partilha, na perceção de que a Sede assumia mais responsabilidade, mas também revelava maior ansiedade e insegurança quanto ao futuro. Ao mesmo tempo que se verificava maior descentralização do trabalho, sentia-se uma maior responsabilização e necessidade de prestação de contas ao nível das tarefas atribuídas, com um maior afastamento, dos polos, das decisões principais. A implementação de um dispositivo de autoavaliação, materializado num “Questionário de Satisfação”, para aferir a qualidade das intervenções e a satisfação dos formandos após a fase de encaminhamento, foi realizado durante o mês de maio, através de resposta presencial ou via telefónica, pela Sede, sem conhecimento de todos os polos. Tal facto gerou mal-estar junto da equipa pedagógica, pois, no desconhecimento de tal implementação, foi surpreendida pela interpelação dos adultos sobre tais procedimentos.

As ações, entretanto desenvolvidas no polo da Escola Dr. Azevedo Neves, na sequência das decisões da Comissão Coordenadora, referida anteriormente, permitiram a observação e reflexão sobre as múltiplas atividades desenvolvidas.

No respeitante à etapa administrativa e pedagógica das inscrições e seleção de candidatos mostra-se pertinente referir que a mesma se fez junto da secretaria da Escola Dr. Azevedo Neves, contrariamente aos restantes polos que dispunham de técnicas específicas para o efeito, integrantes da equipa técnico pedagógica respetiva. Assim, o envolvimento, a objetividade e a rapidez de respostas junto dos públicos adultos que a procuravam revelou-se mais frágil, refletindo-se na redução progressiva de inscrições.

A posterior seleção dos adultos a integrar na sessão de Acolhimento foi sempre precedida de verificação documental dos processos, bem como da inscrição dos mesmos na plataforma SIGO do CQEP-Amadora. A plataforma SIGO revelou constrangimentos de operacionalização, sobretudo nas reinscrições, dado que constavam na referida plataforma todos os processos descontinuados, dos anteriores CNO, em estados diferentes no processo e com diferentes restrições impostas eletronicamente, só resolvidos através de contacto direto e individual com a ANQEP.

As sessões de acolhimento, transversais a todos os polos eram realizadas em grupos de dimensões variadas e ocorreram nas instalações dos vários polos e também na Sede, consoante a planificação efetuada. Tinham por objetivos a informação geral sobre a atividade dos CQEP e sobre as diferentes etapas de intervenção do processo a desenvolver, bem como a informação acerca das ofertas de qualificação disponíveis no território, culminando na calendarização da sessão de diagnóstico e promovendo a motivação para o início do percurso de qualificação de cada adulto presente (in Guia de Referência para a Garantia de Qualidade, ANQEP, 2014). A segunda sessão de acolhimento CQEP-Amadora, realizada no dia 1 de Outubro no Pólo da Escola Profissional Gustave Eiffel foi dirigida a candidatos ao nível secundário de certificação. Dos 56 candidatos esperados, provenientes de inscrições recolhidas em todos os polos, estiveram presentes 32 candidatos. Detetaram-se, dentro das possíveis causas para as evidências, a ineficaz informação aquando das inscrições dos adultos nos respetivos polos, pois alguns adultos dirigiram-se aos polos onde efetuaram a inscrição ao invés de se dirigirem ao local próprio, a impossibilidade de convocatória direta com a respetiva confirmação e constrangimentos pessoais dos adultos.

A técnica ORVC do polo da Escola Profissional Gustavo Eiffel conduziu a sessão, utilizando o PowerPoint, instrumento previamente aprovado pela Comissão Coordenadora. Em continuidade, foram prestados todos os esclarecimentos pedidos, tanto pela TORVC como por outros membros da equipa técnica-pedagógica presentes. A coordenadora técnica interveio mais incisivamente nas questões recorrentes, reflexo das principais angústias dos adultos. Os inscritos pretendiam saber para onde iam ser encaminhados, para que polo, quanto tempo levava o processo, a oferta de disponibilidade horária e possíveis soluções de gestão de horário para adultos que trabalhavam por turnos. Ocorreram algumas falhas internas de coordenação, nomeadamente na transmissão da informação, tendo-se verificado um aumento de inquietação e alguma perplexidade nos adultos.

O estabelecimento de parcerias, incitado pela ANQEP, prosseguiu no estabelecimento de diversos contactos, mesmo com todos os constrangimentos de funcionamento deste CQEP, já largamente referidos. A este propósito é importante referir a parceria entre centros CQEP, de que foi exemplo o CQEP Escola Secundária Luís de Camões, pela partilha e reflexão sobre as práticas desenvolvidas com tomada de consciência dos problemas comuns e formas colaborativas de os resolver. A reunião, no dia 9 de dezembro de 2014, com a equipa do CQEP Escola Secundária de Camões permitiu a partilha de práticas/instrumentos/documentação e a discussão de assuntos inerentes ao funcionamento dos Centros. Destacaram-se a situação da colocação de formadores e a vontade de criar uma parceria para fazer frente às exigências da certificação de competências em RVCC, nomeadamente à correção de provas, as quais obrigam ao intercâmbio de formadores.

No acompanhamento, mais direto, à técnica de ORVC do polo da Escola Dr. Azevedo Neves, foi possível a perceção detalhada nas etapas de diagnóstico, informação e orientação e encaminhamento e no respetivo registo no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO). Estas etapas prosseguem objetivos diferentes e são sempre suportadas por instrumentos específicos:

- o Diagnóstico consiste na análise do perfil do adultos com vista a identificar as respostas de educação e formação que melhor se ajustem a cada um. É sustentado com o preenchimento do Guião de Diagnóstico onde se analisa o percurso de vida do candidato, as competências adquiridas e as expetativas futuras. De seguida, dá-se início à construção do Portefólio de Desenvolvimento Vocacional (PDV) que integra um Currículo em modelo Europeu e onde se pretende desenvolver o autoconceito, a interação com os outros, os interesses e as competências próprias.
- as sessões de Informação e Orientação onde se desenvolvem e exploram as diferentes ofertas existentes que visam a sensibilização para a aprendizagem ao longo da vida e a responsabilização para a construção do respetivo percurso de carreira, materializado no preenchimento do PIC.
- e o Encaminhamento que decorre de um acordo entre a técnica ORVC e o adulto sobre a modalidade de qualificação a frequentar e que melhor se ajuste ao percurso pretendido e às ofertas disponíveis, com o preenchimento do PIE, devidamente assinado pelo adulto e técnica.

Apesar dos esforços da Comissão Coordenadora no sentido de que todos os instrumentos produzidos fossem úteis, compreensíveis e eficientes, as exigências requeridas e a profusão dos mesmos, levou a que, inevitavelmente, se repetissem muitas questões. Tal facto traduziu-se num trabalho burocrático acrescido, em especial, verificado nos adultos com menos competências em leitura e escrita. Também, mais tarde, a necessidade de agilizar os processos de encaminhamento de determinados grupos de candidatos, aqueles cujas ofertas de encaminhamento tinham datas pré determinadas, levou à desobrigação do desenvolvimento do PDV, nestes grupos. De referir que é obrigatória a integração do PDV no portefólio RVCC, embora, posteriormente, se verificasse que na construção da história de vida e do portefólio RVCC, naturalmente mais abrangentes, se incluíram todos os aspetos referidos no PDV, tornando-o desnecessário.

A integração e formação de novos técnicos e formadores na equipa técnico-pedagógica do polo da Escola Dr. Azevedo Neves foi pautada pela morosidade e descontinuidade, com reflexos negativos na prossecução dos trabalhos aí realizados. Com efeito, no início de outubro o polo funcionou apenas com a coordenadora, embora com todo o apoio da Direção e da Secretaria da Escola. O processo de (re)contratação da única técnica de ORVC oficial, simultaneamente psicóloga da Escola, careceu de concurso público. Pretendeu-se que fosse a mesma técnica que desempenhou funções até 30 de agosto a dar continuidade ao trabalho. Acrescente-se, neste ponto, que o facto de os processos estarem interrompidos havia dois meses originava grande ansiedade e preocupação nos adultos, os quais solicitavam a escola repetidamente. No dia 20 de outubro de 2014 foi finalmente colocada a técnica ORVC, que desde logo tomou conhecimento dos desenvolvimentos ocorridos desde 31 de julho e que no dia seguinte já participava nas II Jornadas Técnicas promovidas pela ANQEP. Juntou-se-lhe uma colega estagiária na área dos cursos EFA e no conjunto das três, foi possível realizar, em 20 de novembro de 2014, a primeira sessão do primeiro grupo RVCC de nível básico, e único, no decorrer do presente estágio.

Para a concretização da fase respeitante ao desenvolvimento do processo de RVCC, iniciaram-se os processos com os técnicos ORVC no que às suas funções dizia respeito. Estas funções de acompanhamento dos adultos ao longo do processo, de dinamização de sessões de reconhecimento, de desenvolvimento das histórias de vida e construção dos portefólios, prosseguiram na condição de que a validação e certificação de competências não poderiam ser efetuadas enquanto não fossem colocados os formadores.

Na reunião do dia 2 de janeiro de 2015 com o Diretor da Escola selecionaram-se os técnicos ORVC e formadores a afetar ao polo CQEP, que envolveu três novas colegas, num trabalho de seis horas semanais. Uma colega psicóloga-estagiária para a função de TORVC, e duas colegas professoras, como formadoras em, respetivamente, LC (área de competência de linguagem e comunicação) e CE (área de competência de cidadania e empregabilidade). A primeira reunião de trabalho, a 7 de janeiro de 2015, da equipa agora alargada a 6 elementos, foi também uma sessão de formação em RVCC, apoiada nos conhecimentos e experiências anteriores dos mais entendidos. Nesta sessão foram tratados, em linhas gerais, assuntos como: a constituição do centro CQEP-Amadora; as fases do trabalho (etapas de funcionamento de um CQEP) já desenvolvido com os adultos; e o processo de RVCC, com as metodologias (Narrativa – Auto biografia /história de vida e Balanço de competências) e os instrumentos (PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e Referencial de Competências-Chave) que, no conjunto, permitem evidenciar competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais. Disponibilizaram-se, ainda, vários documentos, para posterior consulta, portefólios reflexivos de aprendizagem de vários níveis (4º,6º, 9º e 12º anos de escolaridade), como exemplos, e a portaria que regula o funcionamento de um CQEP, chamando a atenção para as funções que se esperavam de cada profissional. Deu-se conhecimento da página eletrónica da ANQEP para reflexão, da página do SIGO (pedindo elementos para a inserção destas novas

colegas no sistema), e da conta de *email*, criada para a correspondência e trabalho com os adultos do grupo RVCC em funcionamento. No final de fevereiro juntaram-se à equipa uma professora com a intenção de futuramente exercer as funções de coordenadora do polo e um professor para a área de competências em TIC. Para a equipa ficar completa faltava ainda a colocação de um professor para a área de Matemática para a Vida, o que só se veio a verificar no mês de maio.

A preparação da primeira sessão do grupo RVCC de nível básico, levada a cabo pelas três técnicas envolvidas, incluiu a conceção dos materiais requeridos, a convocatória personalizada e a simulação da própria sessão, de modo a conseguir o máximo empenhamento de todos na prossecução de um bom trabalho. De modo a cumprir as orientações para a garantia de qualidade dos CQEP, no que concerne à apresentação e clarificação das diferentes etapas, aos intervenientes e à duração previsível, à explicitação dos conceitos e metodologias utilizados no processo e às condições de validação e certificação de competências, bem como ao trabalho autónomo que se esperava que os adultos desenvolvessem, foi produzido um *power point* de apoio. No referido instrumento, as explicitações foram apresentadas numa linguagem informal na procura do máximo entendimento junto dos adultos.

Esta primeira sessão dirigiu-se a todo o grupo e, dos 16 adultos esperados, estiveram presentes 11. Por questões de indisponibilidade horária dos próprios adultos, o grupo foi subdividido em dois com horários de funcionamento diferentes, um a funcionar segundas e quintas-feiras das 18h às 20h e o outro às terças e sextas-feiras, das 11h às 13h. O grupo maior, muito heterogéneo, já que o principal critério de seleção foi a data de encaminhamento, era constituído por 14 homens e 2 mulheres, de idades compreendidas entre os 30 e os 46 anos. Detinham níveis de escolarização desde o 3º ano até ao 9º ano incompleto e com ou sem processo de RVCC iniciado anteriormente. Foi dado relevo à importância da frequência das sessões presenciais, para as quais tinha sido elaborado um cronograma inicial e apresentada a conta de *email* como meio privilegiado para toda a correspondência do grupo. Foi ainda apresentado e explorado o Guião de Orientação para registos da história de vida, de modo a que os adultos pudessem desde logo começar a desenvolver trabalho autónomo suscetível de orientação na sessão próxima.

Deste modo foi destinado, inicialmente, a esta estagiária, então no papel de técnica ORVC, um grupo de quatro adultos, os quais acompanhou e orientou presencialmente e através de *email*, primeiro no alargamento da história de vida e depois na construção do portefólio, em sessões individuais e em sessões de grupo. Na construção da história de vida, a sugestão da equipa expressa no documento Guião de Orientação para registos da História de Vida, baseada em tópicos de desenvolvimento cronológico, nem sempre foi a escolhida pelos adultos, que tiveram liberdade de organização segundo o modo que lhes fez mais sentido. O início da construção do portefólio, por sucessivas ampliações da história de vida na direção do referencial de competências, foi precedido da descodificação geral do referencial de competências básicas, utilizando a metodologia de roda de conversa. Durante a construção do portefólio realizaram-se várias sessões de

descodificação, individuais e em grupo, com exemplos de atividades e com debates sobre as experiências de vida dos adultos, com os técnicos ORVC e, numa fase posterior, com os formadores.

As razões de ordem logística que impossibilitaram o exercício do formador na área de Matemática para a Vida, em maio de 2015, permitiram a esta estagiária realizar o balanço e reconhecimento de competências nessa área, com um posterior trabalho de interligação com o referido formador na fase de validação de competências. Nesta função e para um grupo de sete adultos, foi possível verificar, especialmente nos adultos menos escolarizados ou que deixaram a escola há mais tempo que, muito embora utilizassem conceitos matemáticos, no dia-a-dia e os expusessem corretamente, lhes era difícil traduzi-los em linguagem matemática. Foi necessário descodificar, mais em pormenor, o referencial de competências, c nesta área, e proporcionar sugestões muito detalhadas, oralmente e por escrito, de desenvolvimento da mesma, nos respetivos portefólios.

A fase seguinte, de validação de competências, implicou a auto e heteroavaliação do portefólio, com o objetivo de avaliar as competências evidenciadas pelo adulto na correspondência ao Referencial de Competências-Chave.

Toda a equipa técnico-pedagógica esteve presente nas reuniões de autoavaliação, efetuadas individualmente com cada adulto, que decorreram, essencialmente, no mês de junho de 2015. Foram realizadas ao redor de uma mesa redonda e iniciadas sempre pela profissional ORVC, que tinha acompanhado mais de perto os adultos. Se bem que durante todo o processo de RVCC, a “exigência de autoavaliação” (Josso,2002,p.179) fosse uma constante, aqui tratou-se de um problema bem diferente, que era o de expor quantitativamente, segundo uma escala igual para todos, a forma como evidenciou essa autoavaliação.¹³

A reunião de heteroavaliação, à semelhança de um conselho de turma, abordou todos os adultos em simultâneo, e consistiu numa avaliação de cada adulto pelos elementos que acompanharam o seu processo. Na prática, os formadores realizaram uma avaliação muito próxima daquela efetuada pelos adultos.

A pontuação do reconhecimento e validação de competências (PRVC) engloba o conjunto dos dois processos, autoavaliação e heteroavaliação. O PRVC tem um peso de 40% no processo de certificação, desvalorizando o processo de reconhecimento e validação de competências, a equipa técnico-pedagógica e os adultos em prol das provas de avaliação, com um peso de 60%. De referir, a propósito do desrespeito pelas competências dos adultos que “A pontuação atribuída às UC de língua estrangeira no NB não concorre para o cálculo do PRVC da ACC de LC (Branco & Freire,2014), ou seja, todas as competências que o adulto demonstre em línguas estrangeiras não são validadas, embora se reconheça a sua importância “enquanto veículo privilegiado de comunicação num quadro de acentuada mobilidade social” (ANQ, s.d.).

¹³ Esta etapa pressupõe que a equipa oriente o adulto na análise e na autorreflexão sobre as competências demonstradas, à luz do RCC e é suportada por um conjunto de grelhas, a preencher pelo adulto, diferentes conforme a área de competência a avaliar, as quais se preenchem à luz de uma escala quantitativa de pontos. As formas de evidenciação propostas na escala de pontuação não se adequaram a muitas das competências requeridas.

A par da execução das atividades descritas foi necessário efetuar o registo meticoloso de todas elas, de forma específica, quer em suporte digital, no sistema SIGO, quer em suporte papel, no Dossier Técnico Pedagógico.

A questão “Será que o campo da Educação de Adultos encerra em si metodologias que permitem “desnaturalizar” o sistema escolar?”, fruto da reflexão e interpelação pessoais ao modelo escolar, espelha-se no facto de a escolarização ser um fenómeno relativamente recente na História da Humanidade, que nem sempre aconteceu e assim não é condição necessária mas apenas suficiente, não é inevitável, nem é eterna (Canário,2013a,p.93). A educação de crianças e jovens não tem obrigatoriamente de ser “uma educação à parte” da educação de adultos, muito pelo contrário, como já há algumas décadas afirmavam Faure et al. (1981,p.303), “Importa, (...), nunca opor a educação dos adultos à educação das crianças e dos jovens: o conceito duma educação global transcende esta aparente contradição e põe os dois polos, paralela e simultaneamente, ao serviço dos objetivos comuns da educação, no sentido lato do termo”. Anteriormente, como nos disse Canário (2002,p.10), “As pessoas aprendiam através de um processo de permanente imersão no mundo social (comunidades familiares, de vizinhança e de trabalho)”. Mas, atualmente o modo dominante de socialização produz-se “(...) à custa de uma rutura com modalidades de aprendizagem experiencial, na medida em que a escola corresponde a criar um lugar e um tempo específico para aprender, distintos do espaço e do tempo sociais” (ibidem). Será então possível reverter o processo, “descolarizar” a sociedade como defendeu Illich (Faure et al.,1981,p.66)? Se lhe adicionarmos, ainda, pontos fulcrais da contestação à escolarização, como as perceções das pobres aprendizagens verificadas, da conceção autoritária da revelação do saber, da aprendizagem por simples acumulação de informação, então, porque não reencontrar o sentido para a escola no seio da educação de adultos que, ao invés de provocar letargia e uma reação de recusa ao sistema escolar, sempre existiu (Canário,2013a,p.11)?

Assim, relacionados com o presente estudo reflexivo, desenvolveram-se, organizados sequencialmente, os seguintes procedimentos:

- Apresentação do problema e do campo de estudo contextualizado no local de estágio e em atores específicos de investigação,
- Metodologia e técnicas de tratamento e recolha de dados espelhados nos registos de observação participante durante as atividades desenvolvidas e na organização e procedimentos relativos às entrevistas,
- Apresentação e análise dos resultados relativos aos registos de observação e às entrevistas.

1. Apresentação do Problema e do Campo de Estudo

Desde 2011, a educação e formação de adultos em Portugal na sua vertente mais formal, devido principalmente, às novas políticas públicas decretadas pelo XIX Governo Constitucional e implementadas pelos Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, através da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I. P. (ANQEP), sofreu um profundo revés. A extinção, iniciada no ano de 2011, dos Centros Novas Oportunidades, a diminuição drástica da oferta de cursos EFA e Formações Modelares, o aumento do desemprego e todo o contexto de crise económica e social constituíram

uma realidade desumanamente desmotivante e castradora para os académicos e demais cidadãos ligados à educação de adultos, para os profissionais que operaram no terreno e sobretudo para os adultos, mesmo para os adultos mais perseverantes. Em janeiro de 2014, através de despachos oficiais, foi autorizado o funcionamento dos CQEP, em número muito mais reduzido que os anteriores CNO, sem financiamento estipulado e com equipas técnico-pedagógicas incompletas e sem formação, a tentar sobreviver no terreno. Mantiveram-se, assim, a descontinuidade, o desinvestimento, a precaridade das políticas públicas da educação e formação de adultos (Lima, 2008,p.50).

No contexto das anteriores considerações e fruto da minha anterior experiência profissional, longa no que respeita à educação de crianças e jovens, cerca de 24 anos e curta, cerca de 5 anos, mas inovadora, no que respeita à educação e formação de adultos, materializou-se o presente estágio em formação de adultos.

A estas razões, para a escolha das matérias sobre as quais incidiu o estudo reflexivo desenvolvido ao longo do estágio académico, junta-se a necessidade pessoal e crescente de contestação à forma escolar, em resultado da experiência profissional ao longo de 24 anos ao serviço da educação de crianças e jovens. O “ensino envelhecido” está cada vez mais arredado das “realidades do mundo”, como já constatavam Faure et al. (1981, p. 66). A tentativa de resolução de problemas cada vez mais numerosos e complexos tem sido pontuada por medidas de remediação, pontuais, nunca inteiramente satisfatórias, mas que se têm ostentado, muitas vezes, como revolucionárias ou como as únicas possíveis, ou como as que vão, desta vez, revolver os problemas. O atual sistema de ensino vai-se, assim, enovelando, perpetuando e validando. Referem-se a título ilustrativo, as sucessivas alterações dos currículos, que pouco ou nada mudam, o abandono escolar, a indisciplina, as retenções repetidas, a exclusão escolar, as desigualdades no acesso à educação, o desgaste nas relações (para não dizer rutura) entre professores e alunos, entre professores, pais, tutelas e comunidades, a desvalorização dos professores e do ensino escolar em geral. Um sentimento de crescente contestação que tem colidido com um beco sem saída porque, na linha do que afirmou Canário (2002,p.10): “A convergência entre uma crescente perda de sentido da escola e, por outro lado, a sua hegemonia e onnipresença apela por um lado a uma superação crítica da forma escolar e, ao mesmo tempo dificulta-a, na medida em que a solução escolar aparece como a única natural e inevitável”.

A experiência como coordenadora de um Centro Novas Oportunidades inserido numa escola pública, de cerca de cinco anos, embora relativamente curta, fortaleceu a reflexão sobre a interpelação à forma escolar, amadurecendo os olhares críticos sobre as práticas escolarizadas e tornou possível um olhar mais fundamentado e mais relativizado sobre a forma escolar (Canário,2005,p.69). Foi nas metodologias e práticas do processo de RVCC, na sua aplicação por professores do ensino tradicional, na reflexão e descoberta colaborativa, no terreno, que surgiu a oportunidade de identificar e delimitar as matérias sobre as quais o presente estudo se debruçou. Entendeu-se que o processo de RVCC é ponto de partida/

potenciador/motivador da educação de adultos ao longo da vida, relacionando-o com outras ofertas /metodologias, oriundas de todos os sectores da sociedade, para adultos.

Este estudo ganha sentido na reflexão sobre as experiências significativas da minha própria história de vida, anteriores e hodiernas ao presente mestrado. É, pois, com naturalidade, que se situa a sua problemática na interface entre a forma escolar, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e a educação, no seu sentido mais abrangente.

Do título amplo: “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências num Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional”, a determinação de uma problemática, adequada ao estágio em questão e, simultaneamente, passível de um estudo mais orientado, ganhou a consistência geradora da questão “Serão as práticas educativas, inerentes ao processo de RVCC suscetíveis de questionar a forma escolar?”. Muito embora todo o trabalho se tenha desenrolado numa instituição escolar, no seio do paradigma escolar, paradoxalmente, procuraram-se as razões que libertam a educação de adultos da forma escolar, as razões que possam contribuir para a sua contestação. Por outro lado, como perguntou Melo (2012, p.447), a propósito da introdução do processo de RVCC em escolas da rede pública, “Qual será o resultado final, quando inovações como estas são introduzidas, de forma algo forçada, em instituições em geral nada inovadoras, e elas próprias ainda por inovar?”, deixando antever que, igualmente importante, é entender quais as razões que aprisionam a educação de adultos à forma escolar. Deste modo procuraram-se as razões que, por um lado, libertam a educação de adultos da forma escolar e aquelas que, por outro lado, a aprisionam.

1.1. Contexto e atores do estudo

O Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves e mais frequentemente o polo CQEP (Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional) do referido Agrupamento, em articulação com a direção do Agrupamento e com a direção do CQEP-Amadora, foram o palco onde se desenvolveu o presente estudo. As referidas instituições foram devidamente enquadradas no Capítulo anterior do presente trabalho, pelo que, se pretende agora, particularizar os participantes mais diretamente envolvidos e as relações estabelecidas com a estagiária.

A ligação da estagiária ao referido Agrupamento verifica-se desde há longos anos, mais precisamente desde 1987, como docente do ensino básico e secundário, assumindo em simultâneo vários cargos pedagógicos, incluindo o de adjunta da Direção, e desde 2008, o de coordenadora do Centro Novas Oportunidades. O acesso aos contextos e a inter-relação com os atores do estudo já estavam firmemente estabelecidos, quer pela experiência anterior na coordenação do CNO, quer pelo trabalho desenvolvido na criação do atual CQEP-Amadora, conjugando-se, agora, com a oportunidade de poder acompanhar o desenvolvimento deste último. Quer na coordenação, quer no acompanhamento das etapas de funcionamento do CQEP, foi possível a observação direta das atividades realizadas e o registo das mesmas. Os registos de observação, com particular interesse para o presente estudo, incluem o trabalho da equipa pedagógica do polo CQEP Azevedo Neves,

com um grupo de 16 adultos em processo de RVCC de nível básico, no papel de técnica ORVC e enquanto formadora, em reconhecimento e validação de competências na área de Matemática para a Vida (MV). Em relação às entrevistas realizadas, foram convidados quatro professores/formadores, que exerceram ou ainda exercem a sua profissão na área de educação de jovens e simultaneamente, no acompanhamento de adultos em processo de RVCC, no Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves. São todos, assim, colegas ou ex-colegas da estagiária. De referir que um dos professores foi membro da equipa técnico-pedagógica que acompanhou os adultos em RVCC e, em paralelo, concedeu uma das entrevistas.

2. Metodologia e técnicas de tratamento e recolha de dados

A metodologia a adotar neste projeto baseou-se numa abordagem qualitativa, uma vez que integrou estratégias como a análise de documentos, registos de observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Assim sendo, como técnicas de recolha e tratamento de dados optou-se pela seleção e análise de documentos legais, de relatórios, estudos, portefólios e outros pertinentes, relacionados com o Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, com o CQEP-Amadora e com o grupo de adultos acompanhados em processo de RVCC. A documentação escrita interligou-se à inscrição e análise dos registos de observação participada e à realização, apresentação e análise de conteúdo de cinco entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas permitiram alcançar as representações dos entrevistados, as suas opiniões, as aspirações as percepções, mas não favoreceram entender na plenitude as suas práticas, importando considerar “(...) relações sociais que tenham efeitos independentes da consciência dos atores” (Ruquoy,1997,p.88). Assim, as variadas opções metodológicas tiveram como objetivo triangular dados, de modo a que a sua interpretação se sustentasse na interligação das representações dos atores, mas também das suas práticas, incluindo os instrumentos que produzem, ou seja, noutras relações sociais independentes dos entendimentos pessoais dos respetivos atores.

2.1. Registos de observação participante sobre as práticas desenvolvidas

A observação foi uma das técnicas de recolha de materiais empíricos. A observação qualitativa e, mais especificamente, a observação participante “(...) não se realiza a partir de um projeto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto” (Aires,2011,p.25). No entanto, neste caso específico, podemos distinguir dois momentos diferentes. Aquele em que a observação não versava nenhum aspeto particular, incidindo em todas as atividades de estágio de igual modo, e aqueloutro em que, após a definição da temática do estudo a realizar se focou nos aspetos com ela relacionados. Falamos concretamente do processo de RVCC e mais especificamente das etapas de reconhecimento e validação de competências no que respeita às relações pedagógicas e interpessoais entre os vários atores envolvidos. Deste modo,

selecionaram-se os registos de observação mais pertinentes à temática que se pretendeu estudar, protegendo-se sempre o anonimato dos atores com a utilização de nomes fictícios. Verificaram-se as três etapas de observação, identificadas por Colás (1992b), Seleção de Cenários, Recolha de informação e Tratamento de protocolos recolhidos (Aires, 2011, p.25-26). Os cenários de observação ocorreram nas instalações da escola Dr. Azevedo Neves, onde o acesso e a relação com todos os atores foi muito fácil, fornecendo informações valiosas diretamente ligadas às questões fundamentais. A recolha de informação foi realizada em de registos de observação organizados cronologicamente. A reflexão crítica sobre esses registos permitiu a sua análise e disposição em oito pontos considerados fundamentais.

As observações registadas foram, essencialmente, não estruturadas, num registo livre, na medida em que provocavam reflexões significativas ao espelhar situações já explicadas por vários autores, pois segundo Cohen, Manion e Morrison (2007, p.397), “As observações semiestruturadas e não estruturadas permitirão, muito mais, rever dados observáveis do que sugerir explicações para os fenómenos em observação”. Deste modo, as observações sustentaram o tema em estudo, permitindo questionar o processo de RVCC na sua relação com a forma escolar.

2.2 Organização e procedimentos relativos às entrevistas

Tendo em conta a problemática em estudo, a escolha dos professores/formadores a entrevistar foi intencional, no sentido em que recaiu sobre profissionais que exerceram ou ainda exercem a sua profissão na área de educação de jovens e, simultaneamente, no acompanhamento de adultos em processo de RVCC. Considerou-se que o facto dos inquiridos terem experiência, em práticas educativas, nos campos de análise em consideração, valorizaria os dados obtidos através do método de entrevista, pois “O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação” (Ruquoy, 1997, p.103).

Embora se trate de uma amostra intencional, pretendeu-se que fosse a mais diversificada possível. Sendo um estudo qualitativo, valorizou-se o que cada entrevistado poderia dizer e não o número de pessoas a interrogar (ibidem). Utilizaram-se as variáveis clássicas, como o sexo, a idade, a profissão, que comportam circunstâncias de socialização criadoras de diferenças e as variáveis estratégicas, aquelas mais especificamente ligadas ao tema em estudo (Ruquoy, 1997, p.104). A diversificação, nesta amostra em concreto, exprime-se através do percurso formativo e profissional dos professores, idade, sexo e áreas em que exercem a profissão (jovens/adultos), sendo que, em comum todos exercem ou exerceram, durante mais ou menos tempo, e em diferentes ocasiões, funções no local onde se desenvolveu o presente estágio.

A amostra, que se pretendeu heterogénea, materializa-se em quatro professores/formadores, aqueles que se mostraram disponíveis em tempo útil. Assim, realizaram-se 5 entrevistas¹⁴ e três Guiões de suporte às mesmas

¹⁴ O facto do número de entrevistados não coincidir com o número de entrevistas, deveu-se à situação de um deles só ter iniciado o trabalho de acompanhamento de adultos em RVCC recentemente. Assim, a este entrevistado, solicitaram-se-lhe duas entrevistas, a primeira anterior ao início da atividade em RVCC e a segunda após a conclusão do processo RVCC, no local onde decorreu o presente

(ver anexos 1,2 e 3). Os três Guiões seguiram a mesma estrutura, com exceção do Bloco X, com o tema “Representações sobre o processo de RVCC”, com o objetivo de entender mudanças de opinião sobre o mesmo após seis meses de experiência profissional, o que só se colocou a um dos entrevistados.

Assim, no primeiro bloco temático, designado por A, fez-se a legitimação da entrevista, motivando os entrevistados no sublinhar da importância da sua colaboração para a investigação e assegurando o carácter confidencial e anónimo do contributo prestado. No bloco temático B, procurou-se conhecer o percurso profissional e formativo dos entrevistados, nas duas modalidades, educação escolar de jovens e educação de adultos. Os blocos temáticos seguintes respeitaram, cronologicamente, o percurso profissional dos entrevistados, primeiro a relação com a forma escolar e posteriormente a relação com o processo de RVCC. Os dois tipos de relação foram tratados em duas sequências de blocos análogos. A única diferença realmente marcante foi a idade dos formandos, na convicção de que seriam mais objetivamente comparáveis e na esperança de encontrar pontos comuns que pusessem em causa a dicotomia educação de jovens/educação de adultos. Na primeira sequência, após os Blocos C e D, relativos, respetivamente, à relação pedagógica e à relação emocional com os jovens, surge o Bloco E, com o objetivo de entender a influência e o grau de envolvimento com os colegas e, na segunda sequência, Blocos F,G e H, repetem-se os mesmos temas, mas enquanto formadores de adultos. O Bloco X dos Guiões 1 e 3, o único que não está presente no Guião 2, como já referido, trata do tema “Representações sobre o processo de RVCC”. No Bloco I, com o tema “ Práticas educativas inerentes ao processo de RVCC que questionam a forma escolar” propõe-se, mais diretamente, o confronto entre as duas práticas educativas, pretendendo-se uma comparação reflexiva ao ponto de colocar a questão “De que modo a sua experiência no desenvolvimento do processo de RVCC alterou as suas práticas na educação de jovens?”. Por fim, no Bloco J, concluiu-se a entrevista, com considerações finais e agradecimentos.

O facto de as entrevistas se basearem na utilização de Guiões, “(...) para colocar o entrevistado em condições de se exprimir, segundo o curso do seu pensamento”. (Ruquoy,1997,p.87), permitiu, de modo organizado, delimitar as informações que se pretenderam recolher e, com mais propriedade, comparar os dados obtidos. Os Guiões foram concebidos “(...) numa perspetiva intensiva, em que se trata sobretudo de conhecer em profundidade as reações da pessoa e detetar processos” (ibidem). Estas foram entrevistas semi diretivas, respondendo a “duas exigências que podem parecer contraditórias” (Ruquoy,1997,p.87), ao permitir que o entrevistado organize o seu pensamento e, ao mesmo tempo, possibilitar que o entrevistador guie o sentido da conversa. Nas palavras do referido autor, “(...) trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado (...) porém, a definição do objeto de estudo elimina do

estágio. Aos 3 restantes entrevistados, apenas foi solicitada uma entrevista, embora extensa e com incidência nas duas funções distintas, como professor de jovens e como formador em RVCC.

campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado”.

Todas as entrevistas foram gravadas em formato digital, com o devido consentimento dos entrevistados. Posteriormente, nas respectivas transcrições, empregaram-se nomes fictícios no sentido de manter o anonimato.

Após a transcrição das entrevistas (ver anexos 4,5,6,7 e 8), recorreu-se a técnicas de análise de conteúdo. Os referidos procedimentos são comuns, em ciências sociais, para a análise de dados qualitativos. Segundo Bardin (2008,p.42), podem definir-se como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/receção (variáveis inferidas) destas mensagens”. O conjunto de técnicas utilizadas permitiu sistematizar a informação contida nas entrevistas, ou seja, no *corpus*, entendido enquanto o conjunto das transcrições das mesmas. Decidiu-se por uma análise de conteúdo de natureza *temática*, isto é, foram identificados categorias e subcategorias, uma “ (...) espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”. (Bardin,2008,p.37), na totalidade do corpus, facilitadores da análise pretendida. As categorias e subcategorias consideradas apresentam-se na tabela seguinte, tabela 4.

Tabela 4. Temas, categorias e subcategorias componentes da análise de conteúdo efetuada às entrevistas.

Temas	Categorias	Subcategorias
Percurso formativo e profissional dos entrevistados	Formação inicial	
	Formação contínua	
	Desenvolvimento profissional	
	Experiência profissional em educação de jovens	Cargos ocupados nas instituições escolares
	Experiência profissional em educação de adultos	Circunstâncias que levaram à função de formador de adultos
		Formação em educação de adultos/RVCC
Relação pedagógica dos entrevistados com os alunos, em contexto escolar	Relação pedagógica com os alunos jovens	Metodologias mais utilizadas
		Perceções sobre os currículos/programas/metad curriculares
		Manuais escolares e outros instrumentos didáticos utilizados
		Processos de avaliação dos alunos
		Atividades extracurriculares, visitas de estudo e projetos significativos

Relações intra e interpessoais com os jovens alunos	Interação com os jovens	Clima afetivo na sala de aula
		Interação com os encarregados de educação
Relação/Interação com os colegas e com as chefias	Relação com os colegas	Trabalho desenvolvido com os colegas
	Relação com as chefias	
Relação pedagógica dos entrevistados com os adultos em processo de RVCC	As sessões RVCC	As sessões RVCC em grupo
		As sessões RVCC individuais
	Práticas educativas	Histórias de vida e portefólios reflexivos de aprendizagem
		Competências implícitas ao processo de RVCC
		Atividades extra sessões RVCC
		Processo de avaliação em RVCC
Relações intra e interpessoais entrevistados / adultos	Interação estabelecida com os adultos	Perceções sobre a interação entre os adultos
		Aprendizagem no sistema de RVCC
Relação/Interação com a equipa pedagógica e com as chefias em RVCC	Relação com os colegas	Trabalho em conjunto
		Estratégias de cooperação
	Orientações, metodológicas, pedagógicas e interação com as chefias	
Práticas educativas inerentes ao processo de RVCC que questionam a forma escolar	Reflexões sobre a implementação do processo de RVCC numa escola do ensino regular	
	Influência da experiência em RVCC na crítica à forma escolar	Questionamento de práticas inerentes à forma escolar
		Reflexões sobre a forma escolar
	Mudanças nas práticas educativas com os alunos jovens, após a experiência em RVCC	
Representações anteriores sobre o processo de RVCC./ Considerações finais	Escolarização do processo de RVCC	

A construção de categorias e subcategorias, combinou dois processos, pois “a construção de um sistema de categorias pode ser feita à *priori* ou à *posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois” (Vala, 1986, p.111). No presente estudo, foi realizada à *priori*, considerando os blocos temáticos dos guiões de entrevista, mas também à *posteriori*, considerando discursos dos entrevistados não previstos, mas que se revelaram pertinentes para o estudo em causa, na medida em que “(...) as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento

das hipóteses e das problemáticas a estudar” (Vala,1986, p.112). A apresentação da análise de conteúdo (ver anexo 9) é feita em grelhas, onde se dispuseram as unidades de registo enquadradas na respetiva categoria ou subcategoria, de modo a abranger as considerações de todos os entrevistados. Assim, a visualização simultânea dos discursos, produziu um melhor entendimento da convergência de considerações, ou seja, aquelas expressadas por mais de um entrevistado, mas também da divergência de considerações. As unidades de registo, correspondentes a cortes, a segmentos de texto a analisar, apresentam um significado específico e autónomo, pois “é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração.” (Bardin,2008,p.21). A natureza das unidades de registo, de acordo com a problemática que orienta a pesquisa, é sobretudo semântica, onde “(...) a unidade mais comum é o tema ou a unidade de informação” (Vala, 1986, p.114) e, geralmente, de conteúdo extenso, podendo abarcar exemplos ilustrativos fornecidos pelos entrevistados, de molde a que não se perca o significado intrínseco de cada uma.

3. Apresentação e análise dos resultados

3.1 Apresentação e análise dos registos de observação

Os registos de observação referem-se, primeiro, à função de técnica ORVC com um grupo de quatro adultos, acompanhados e orientados presencialmente e através de *email*, na construção da história de vida e do portefólio, em sessões individuais e em sessões de grupo. Posteriormente, referem-se ao exercício de formadora na área de Matemática para a Vida, no reconhecimento balanço e validação de competências nessa área, de um conjunto de sete adultos.

Em qualquer dos casos, pretendia-se a certificação do nível B3, o 9º ano de escolaridade, um nível básico, que tem no Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Básico (RCCNB) o quadro curricular orientador para o desenvolvimento dos processos de RVCC de nível B1, B2 e B3. Este inclui quatro áreas de competências chave (ACC) comuns: 1) Linguagem e Comunicação (LC); 2) Matemática para a Vida (MV); 3) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); 4) Cidadania e Empregabilidade (CE). Cada uma destas ACC é composta por quatro UC, unidades de competência que integram um conjunto variável de critérios de evidência, “definidos em termos de exemplos de diferentes ações/realizações, através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada” (ANEFA, 2002). Para cada um dos níveis de certificação respeitantes aos três ciclos do ensino básico, o RCC-NB integra um total de 16 UC “que, no seu conjunto, definem o Perfil Terminal de Nível. Isto significa que o referencial apresenta três perfis de competência articulados numa sequência de complexidade crescente” (ibidem).

A análise dos registos de observação, de cariz descritivo, assentou principalmente em três pontos: a) desenvolvimento do processo de RVCC; b) práticas de interação c) constrangimentos relativos ao atual modelo de avaliação. Da referida análise destacam-se oito pontos considerados fundamentais.

Metodologia do trabalho sobre as histórias de vida

A metodologia do trabalho sobre as histórias de vida revelou-se fundamental. A aprendizagem centrou-se no sujeito pelo que foi fundamental realizar a história de vida anteriormente à descodificação do referencial. A autorreflexão sobre as experiências de vida só foi possível quando os adultos puderam rememorar toda a sua história de vida e selecionar as experiências mais significativas para si próprios independentemente de resultarem de aprendizagens formais, não formais ou informais. A equipa técnica-pedagógica tomou consciência que esta rememoração tem de ser apoiada na escuta atenta das propostas dos adultos. A partir do momento em que o processo fez sentido para cada um dos adultos, o seu envolvimento aumentou, assim como a confiança que depositaram na equipa que os acompanhou.

O processo de RVCC iniciou-se com a construção da história de vida, termo utilizado em contexto de trabalho, mas que Josso (2002,p.20-21) intitula de abordagem biográfica ou abordagem experiencial, porquanto são “necessariamente adaptadas à perspetiva definida pelo projeto no qual elas se inserem”. Esta opção inicial, dado que não é generalizada em todos os CQEP, prendeu-se com a reflexão sobre a importância da realização de uma autobiografia anterior à descodificação do referencial. Deste modo, não se sugestionam os adultos com exemplos prévios, que conduziram à maior uniformização do processo, como desejado na forma escolar. Torna-se indispensável olhar o adulto como um todo, olhar para toda a sua história de vida, procurando conhecê-lo em todas as suas vertentes e não apenas para aquela parcela específica exigida pelo referencial. Na construção da história de vida, a sugestão expressa no documento “Guião de Orientação para registos da História de Vida”, baseada em tópicos de desenvolvimento cronológico, a saber, nascimento, infância, adolescência e idade adulta, mostrou níveis de aceitação diferentes. De facto, mostrou que o trabalho deverá ser realizado a par com os adultos, sendo preferível dar sugestões após escutar eventuais constrangimentos. Uma semana depois, o Joaquim afirmava, “não me lembro nada de quando nasci e não me faz sentido refletir sobre experiências de vida de que não me lembro”, procurando saber a utilidade e necessidade de tais procedimentos e, simultaneamente, mostrando dificuldades em lembrar experiências de vida anteriores à idade adulta. A Fernanda e o José, este último com processo já iniciado no antigo CNO, seguiram a sugestão da equipa, com pouco desenvolvimento nas três primeiras fases e, com múltiplas subdivisões nas narrativas respeitantes à idade adulta, todas aquelas que lhes fizeram mais sentido. A Madalena deu extrema importância às fases da infância e adolescência e desenvolveu profundamente e com muita originalidade cada ideia, num registo de “texto literário”. A sua avó afirmou-o, é que lhe transmitiu o gosto pela leitura e pelo conhecimento, em geral. Assim, ficou clara a necessidade de prosseguir na “(...) constante preocupação de

que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (Josso,2002,p.17).

Competências prévias

O processo de RVCC encontrou dificuldades acrescidas, pois requer competências prévias na medida em que recai bastante sobre a comunicação escrita em suporte digital. Tal facto revelou-se problemático nos adultos pouco escolarizados ou que abandonaram a escola há muito tempo e se têm mantido arredados das práticas da escrita e das novas tecnologias digitais. Uma maior dedicação, por parte da equipa técnico-pedagógica, no entendimento de cada adulto, criou situações de elevada motivação intrínseca que permitiram diminuir tais constrangimentos. Foi também imprescindível o apoio específico nas situações mais complexas, geralmente na literacia da escrita e das tecnologias de informação e comunicação, conduzindo a situações de maior sucesso.

Todos, exceto a Madalena, revelaram muitas dificuldades em expressar as suas experiências através da escrita, com incidência no Joaquim que, contudo, oralmente descreve, ao pormenor, uma vida muito abundante em experiências nas quais evidenciou muitas competências. Este adulto teve muitas dificuldades na expressão escrita, escrevia como falava, oferecendo muitas resistências às sugestões de desenvolvimento. A Fernanda e sobretudo o José mostraram uma autoestima e autoavaliação muito frágeis. Foram também aqueles com percursos de vida menos diversificados e com mais dificuldades, não em recordar, mas em desenvolver e refletir sobre as suas experiências. Num conjunto de apenas quatro adultos, logo no início do processo, foi visível que a forma de se exprimirem era muito diferente, e que forçar um desenvolvimento igual para todos só conduziria a situações de incompreensão e de resistência ao processo. Foi necessário respeitar e aumentar a sua autonomia e tratá-los como indivíduos capazes de se auto gerir, numa perspetiva andragógica (Canário,2013a). Na condução do processo importou, pois, gerar uma relação de entendimento do outro, numa “leitura positiva”, como propôs Charlot (2000, p. 30), “(...) na compreensão da *situação, da história, das condutas, dos discursos* e dos *processos* que levam às situações de sucesso”, para que se pudessem alcançar os objetivos propostos com elevada motivação interna. Nas sessões individuais, onde a interação com o adulto é, obviamente, particularizada, foi possível perceber que o Joaquim, obrigado a escrever com a mão direita durante o 1º ciclo, sendo canhoto, abandonou a escola aos 14 anos. Sempre teve uma grande relutância em escrever e gosta de se exprimir pela imagem, sendo fotógrafo de profissão. A Fernanda saiu da escola para ir trabalhar aos 13 anos, mostrou também algumas dificuldades na escrita, sendo muito metódica, muito trabalhadora e interessada em aprender. Queria vir a trabalhar num jardim-de-infância, o seu sonho, mas durante toda a vida exerceu profissão de funcionária de supermercado. A Madalena, que detinha competências maiores do que as exigidas para a certificação do 9º ano, foi encaminhada para o nível secundário, embora tivesse desenvolvido com o grupo, grande parte da sua história de vida e do seu

portefólio. O José, canalizador de profissão há mais de 20 anos, evidenciou muitas dificuldades na expressão escrita e em TIC, mostrando uma motivação, sobretudo extrínseca, induzida pela esposa. Preferencialmente, o referido senhor deveria ter frequentado ações de formação em TIC, do tipo UFCD, antes do início do processo de RVCC. O mesmo não se verificou por duas razões: escassa oferta adequada às suas necessidades e também por pouca disponibilidade de tempo devido aos compromissos laborais.

Entretanto porque com os adultos menos escolarizados era impossível continuar o processo de RVCC sem formação básica em TIC, a equipa prontificou-se a realizar sessões de formação nesta área, num esforço suplementar, antecipando as 50 horas de formação previstas institucionalmente. Na altura era impensável impedir o desenvolvimento dos processos de RVCC só porque os adultos não detinham técnicas para explicitar as suas competências. Ainda assim, por fraca assiduidade, o trabalho desenvolvido com o José foi muito descontinuado. Este adulto revelou, a espaços, mais interesse nos exercícios práticos em TIC, que realizou com êxito, quando solicitado a abordar experiências de vida relacionadas com os filhos ou quando o próprio filho colaborou na construção de um PowerPoint. A pesquisa de imagens na internet, em que rapidamente dominou procedimentos, melhoraram a sua relação com o computador.

Aprendizagem mútua

O desenvolvimento do portefólio incluiu dinâmicas de simetria envolvendo situações enriquecedoras de aprendizagem não formal e informal. As aprendizagens ancoradas em experiências prévias foram facilitadoras da construção de sentido em que os adultos concordaram em aprender e, mais importante, manifestaram o desejo de aprender. As técnicas ORVC desenvolveram uma cultura de perguntas, questionando frequentemente os adultos, quer oralmente quer através da expressão escrita, aumentando a motivação. As sessões individuais, aliadas a uma forte componente da expressão oral, foram fundamentais para o conhecimento dos adultos permitindo um acompanhamento muito próximo facilitador da aprendizagem. As sessões em grupo, especialmente aquelas desenvolvidas em roda de conversa, proporcionaram dinâmicas colaborativas facilitadoras da rememoração, compreensão e entreaajuda, permitindo ultrapassar situações problemáticas.

O início da construção do portefólio, por sucessivas ampliações da história de vida direcionadas para o referencial de competências, foi precedido da descodificação geral deste último, utilizando a metodologia de roda de conversa. Nesta sessão foi observável uma maior facilidade em rememorar experiências de vida, pela troca de testemunhos desenvolvida e uma maior compreensão do referencial e do seu papel no processo de RVCC, pela entreaajuda verificada, por parte de todos, adultos e técnicas ORVC. A dinâmica colaborativa produzida foi construtora de sentido, com simetria nos papéis de formador e formando, pois também as técnicas contribuíram com exposições da sua própria experiência de vida. Foram exemplos as aprendizagens explicitadas durante o acompanhamento da vida dos filhos, as experiências relatadas na gestão da vida

familiar, nas situações de trabalho, nas atividades de tempos livres e viagens, de férias ou de trabalho, e mesmo analisadas situações da vida política nacional, entre outras, no sentido da evidenciação de competências ao nível das quatro AC do referencial de competências-chave.

Durante a construção do portefólio realizaram-se várias sessões de descodificação, individuais e em grupo, com exemplos de atividades e/ou debate de experiências de vida com os adultos, com os técnicos ORVC e, numa fase posterior, com os formadores. A descodificação realizada pelos formadores, por área de competência específica, revelou dinâmicas de aprendizagem formal. As sessões de descodificação do referencial com os formadores foram mais específicas, com cada formador mais preocupado com a sua área em particular. Nestas sessões foi visível uma maior aproximação aos saberes disciplinares próprios de uma abordagem formal.

No relato das observações seguintes é nítida a aprendizagem mútua que o processo envolveu, entre adultos numa relação simétrica. No caso específico da Madalena foi notória a necessidade de alargar a fase de expressão oral, dado que num processo de nível secundário, o nível de rememoração exigido era maior e a senhora demonstrou uma grande necessidade de o fazer. Dos vários temas abordados, em sessões com a técnica RVCC e/ou com a formadora de CLC (cultura, língua e comunicação), destacaram-se as razões do abandono da escola. A Madalena detinha o 9º ano incompleto e não apresentou motivos de ordem económica, caso comum do abandono escolar, referindo antes a profunda falta de sentido e a rejeição que a instituição lhe provocou. Não encontrou um “sistema de sentido”, que segundo Charlot (2000, p.54), “(...) só é possível através da aprendizagem, quando eu concordo em aprender porque isso me faz sentido, concordo porque lhe vejo um significado e também porque tenho o desejo de aprender”. O ensino regular, afirmou, foi e continua a ser uma “seca”, dizendo que apenas um ou dois professores tiveram uma ação positiva na sua vida. Um deles, professor de história, entrava na aula e “transmitia alegria”, sempre de bom humor, começava as aulas com uma história “estúpida”, no sentido em que divertia os alunos, embora depois conduzisse a aula para os conteúdos que pretendia desenvolver. O professor fomentava a discussão nas aulas, mas uma discussão que obrigava os alunos a argumentar, a expor pontos de vista e a explicá-los, e mesmo a colocar-se na posição do outro. Uma outra professora fez ver ao seu pai que a Madalena tinha apetência para as línguas, e assim frequentou um curso de inglês, o que mais tarde a conduziu a aulas de intercâmbio em Londres. A Madalena relatou que durante o 1º ciclo as aulas eram um “terror”, conduzidas por uma professora que distribuía reguadas “a torto e a direito”, especialmente aos meninos que não eram filhos de gente importante lá da terra. Ao que parece a professora foi “corrida a pau de marmeleiro” quando uma mãe, vendo o seu filho marcado por ser sovado, foi à escola. A este propósito, uma formadora, relatando a sua experiência, comentou o facto que, ainda hoje, muitos alunos seus, oriundos de África, trazem o estigma do medo, ou seja, as aulas e a aprendizagem foram conduzidas tendo como exclusiva motivação o medo, relatando casos em que os próprios alunos davam reguadas aos colegas quando estes não sabiam a tabuada, por exemplo. A Sandra

continuou dizendo que o “estigma” que os professores e a escola têm para com os alunos vai levar muitos anos a desaparecer, a ideia que os professores estavam lá para “tramar”, para “vergar”, “oprimir” era muito forte, mesmo considerando que havia professores (poucos) com outra postura. Por seu lado, uma das formadoras, referiu que os professores também iam para as aulas como para o “cadafalso”, que a sua experiência de avaliação de professores foi muito má e que os professores “não entravam, nem admitiam entrar nas aulas uns dos outros”, num registo crítico à conduta profissional dos professores na forma escolar. Numa outra sessão, a relação entre adulta e formadora, revelou um cariz mais consentâneo com uma sessão de apoio psicológico, já que a Madalena, anteriormente deprimida pela situação de desemprego aliada às preocupações da educação de um filho ainda pequeno, conseguiu finalmente uma colocação, embora não a desejada. Parte da sessão foi dedicada ao tema, onde revelou progressivamente uma maior autoestima e autorrespeito. Revelou ter imensos e variados projetos, que gostou de discutir, embora nem sempre os concretizasse. Falou do seu papel na sua comunidade, o Linhó, no seu apoio à associação de idosos e de como pensava construir um parque infantil a partir do apoio de um grupo dos EUA, Green Savers, que seguia na internet. A formadora sugeriu a pesquisa junto da CMA de Sintra, no sentido de perceber se poderá integrar o projeto ao abrigo do orçamento participativo da referida Câmara.

O Joaquim, no desenvolvimento do seu trabalho, continuou a evidenciar, oralmente, muitas competências, nas discussões sobre a situação política portuguesa e internacional, sobre os filmes que viu e gostou, sobre as viagens que fez e o que aprendeu com elas, entre outras. No entanto, a grande relutância em relação à palavra escrita e à confirmação das poucas leituras que realizava, traduziram-se num trabalho intermitente, com largos momentos de paragem. Para contradizer estas situações e com a consciência de que, como nos disse Cavaco (2008, p.460) “(...) o processo de RVCC incide bastante sobre a comunicação escrita o que é difícil de contornar quando se trata de adultos que apresentam fragilidades nas competências de escrita”, sugeriu-se a realização de várias leituras, entre jornais e livros, e realizou-se um trabalho de revisão do portefólio, onde se separaram as ideias principais, para facilitar a construção frásica, quase inexistente. A relação de proximidade no processo de RVCC proporcionou, com o referido adulto, a elaboração de uma proposta conjunta para a realização de um *workshop* de fotografia, na escola, tendo sido desenvolvidos a sua estruturação e um PowerPoint de divulgação.

O José pouco valorizava a sua própria profissão, espelhando o que Cavaco (2008,p.460) afirmou, “O reconhecimento de competências dos adultos pouco escolarizados envolve dificuldades acrescidas, porque são pessoas que interiorizaram, ao longo da sua vida, os estigmas sociais associados à reduzida escolaridade e à desvalorização ou pouco reconhecimento das profissões que exerceram”. Mas este sentimento foi, pouco a pouco, diminuindo. O reconhecimento ia aumentando à medida que a ORVC que o acompanhou mostrava genuíno interesse pela sua profissão, questionando-o pormenorizadamente sobre procedimentos desconhecidos para ela própria. No papel de formador, que agora assumia, o José foi levado a pesquisar, ele

mesmo, mais informação sobre a sua própria profissão, de modo a responder completamente às várias questões que a profissional ORVC lhe colocava, refletindo práticas em que “(...) o educador já não é apenas o que educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (Freire,1987,p.39).

As sessões em grupo, neste processo, foram sempre muito enriquecedoras, desde logo pela sua planificação, concretização e avaliação, realizada através do diálogo e reflexão interpares o que permitiu identificar problemas e encontrar soluções contextualizadas e estruturadas. Salienta-se a “mesa redonda”, onde foi lido e comentado o contrato de formação em RVCC, respeitante ao processo burocrático, exigido a todos os adultos. As várias cláusulas foram lidas uma a uma, por cada adulto e também pelos técnicos ORVC e formadores, no sentido de reconhecer competências de oralidade, de argumentação, de compreensão de texto, entre outras. Para alguns adultos, o documento expresso em linguagem muito especializada, revelou-se difícil de entender, pelo que a descodificação em grupo foi facilitadora, assim como a clarificação dos direitos e deveres dos adultos em processo de RVCC. A sessão conjunta de apresentação de temas pertinentes aos adultos com recurso ao PowerPoint constituiu um momento revelador de competências diversificadas. Para além dos adultos puderem observar, analisar e comentar os trabalhos uns dos outros, foram também observados pelos formadores no sentido destes reconhecerem competências, orais e escritas em LC, TIC e CE, numa lógica de articulação horizontal entre as várias áreas. Neste contexto, foram trocadas várias propostas de melhoramento dos PowerPoint. Posteriormente, num trabalho reflexivo, a equipa concluiu que deviam ter ocorrido sessões de simulação com alguns candidatos, em especial aqueles com menores competências nestas áreas, dado que revelaram dificuldades aquando da exposição ao público e não expressaram convenientemente o trabalho desenvolvido.

Motivação: motor da assiduidade

O aumento da motivação causado pelo forte envolvimento com o grupo permitiu superar algumas situações de falta de assiduidade, diminuindo as desistências. As paragens no processo de RVCC, respeitantes às férias escolares, mostraram-se desadequadas aos adultos porquanto incrementaram a falta de assiduidade com interrupção subsequente no desenvolvimento metódico e progressivo do portefólio.

Em janeiro, após a paragem de férias do Natal, assim como em abril, após a paragem da Páscoa, respeitantes aos ritmos escolares, verificou-se alguma perda de ânimo em continuar a desenvolver os trabalhos, o que se traduziu na falta de assiduidade nas sessões subseqüentes.

De salientar o grupo de adultos que se deslocava de Sintra, aquele onde se verificou uma maior assiduidade. Os factos de serem colegas de trabalho na Câmara Municipal de Sintra, de viajarem em grupo e de terem a mesma motivação extrínseca, obter rapidamente uma qualificação e assim não perder o emprego, trouxe-lhes

vantagens. Conseguiram manter o interesse e a vontade, dado que se motivaram e auxiliaram mutuamente para além de terem sido portadores de informação rápida quando alguma situação não permitiu, a um ou a outro, estarem presentes. A participação mais individualizada, intermitente e aliada ao fraco envolvimento com o grupo, traduziu, na maioria dos adultos, menor assiduidade e mais desistências. Os processos de socialização concomitantes ao desenvolvimento dos processos de RVCC são, pelo menos neste aspeto, iguais aos processos de socialização das crianças e jovens.

A menor assiduidade nas sessões presenciais, de acordo com o cronograma, quatro horas em duas sessões semanais, não foi, por si só, motivo de preocupação, pois ao contrário da forma escolar, não há um limite de faltas pré estabelecido que levem à exclusão do processo. Há ampla flexibilidade nesse aspeto. Adicionalmente, o trabalho via *email*, realizado semanalmente, em que os profissionais iam dando sugestões de desenvolvimento do portefólio, marcou uma cadência propícia a um desenvolvimento metódico e progressivo do portefólio. As grandes questões, no caso dos adultos, eram as limitações de tempo devidas a responsabilidades familiares e/ou horários laborais. As baixas competências ao nível da leitura e escrita agravavam a falta de confiança nas suas capacidades refletindo-se em pouca perseverança na superação das dificuldades.

Aumento da autonomia nos adultos

Com o decorrer do processo verificou-se um aumento da autonomia nos adultos, mais evidente nos adultos mais escolarizados. À medida que desenvolviam a história de vida e, posteriormente o portefólio, os adultos ganhavam confiança em si próprios, analisavam melhor as situações e tomavam a iniciativa, ficando menos dependentes da equipa técnico – pedagógica.

Na construção do seu portefólio, a Fernanda, aceitava com muita humildade as sugestões da equipa que a acompanhava, mas, pouco a pouco, foi ganhando mais confiança, tornou-se mais crítica e a explicitação das suas competências passou a ser mais negociada. Como afirma Josso (2008b), as histórias de vida dão “(...) uma maior autonomia de decisão, de análise da situação (...) as pessoas são capazes de melhor definir os seus interesses e não somente esperar que o professor lhes explique o que interessa saber”. Em sequência, apresentou, vários argumentos inteiramente da sua autoria, como o *PowerPoint* sobre o fabrico do azeite, motivado pelo interesse e orgulho que tem pelo lagar da sua terra. Coletou, ainda, uma série de dados para a construção de um gráfico sobre a população da sua terra, com a participação do filho mais velho e dos familiares e amigos a viver lá na terra, que visitou no Natal. O curso básico em TIC, que frequentou já na situação de desempregada, acrescentou motivação à demonstração de conhecimentos.

A Madalena, muito autónoma e criativa, desenvolveu extensamente o seu portefólio, de um modo aleatório, porquanto foi explicitando as suas experiências ao sabor do seu desejo. Por exemplo, para ilustrar competências de análise e interpretação de textos, escolheu um poema de Shakespeare, em inglês, que

traduziu e interpretou. Para demonstrar competências em TIC e MV escolheu um jogo eletrónico, *online*, que interpretou através da construção de gráficos, circulares e de barras. Das suas sessões de reconhecimento sobressaíram múltiplas competências em cultura geral, o seu interesse e autoformação em literatura, em línguas estrangeiras, especialmente Inglês, e em informática, concluindo-se que lhe seria mais adequado trabalhar com o referencial de nível secundário, possibilitando-lhe economizar tempo de formação na questão das equivalências, pois o processo permitiu esclarecer a sua “(...) bagagem intelectual e das representações” (Josso,2008a, p.178).

Descodificação pormenorizada

O entendimento do processo de reconhecimento de competências foi essencial para o envolvimento dos adultos nas tarefas de rememorar e explicitar os saberes e as experiências solicitadas no referencial de competências. A descodificação das competências do referencial achou-se pormenorizada porquanto a sua incompreensão impediu a necessária reflexão sobre as experiências significativas, para o processo em curso, da vida de cada adulto. O conhecimento de saberes escolares revelou-se essencial para a reflexão autónoma dos adultos sobre quais as competências a percorrer e o próprio modo de as descrever. Quando esse conhecimento era diminuto tornou-se necessário um maior apoio individualizado por parte da equipa técnico-pedagógica com perda de autonomia para o adulto.

Na função de formadora, na área de competência de matemática para a vida e para um grupo de sete adultos, foi possível verificar, especialmente nos adultos menos escolarizados ou nos que deixaram a escola há mais tempo que, muito embora utilizem conceitos matemáticos, no dia-a-dia, e os exponham compreensivelmente, lhes é difícil traduzi-los em “linguagem matemática”. O contrário também se verificou, traduzir a linguagem matemática para a linguagem do dia-a-dia: por exemplo, os adultos diziam que não sabiam resolver equações de 1º grau, mas facilmente resolviam problemas em que tinham de calcular um valor desconhecido. Ilustrando as dificuldades de descodificação, é de recordar o comentário do Manuel que, solicitado a descrever como colocou os novos azulejos na sua casa de banho disse, “mais depressa e com menos dor de cabeça os coloquei do que consigo descrevê-lo como vocês querem!”, quando o que se pretendia era a elaboração de uma planta da casa indicando as medidas das paredes, o cálculo das respetivas áreas e do número de azulejos necessários, competências requeridas no referencial. O exemplo constitui mais uma evidência de que o processo implica uma descodificação do referencial pormenorizada e que a sua incompreensão constitui um elemento dissuasor e discriminatório, pois “A compreensão do processo (RVCC) é um fator determinante para o adulto se implicar e se orientar no trabalho de (re) elaboração da experiência. Além disso, ao possuírem poucas referências dos saberes escolares (adultos pouco escolarizados), torna-se mais difícil compreender os pontos de ligação entre os seus adquiridos experienciais e as competências do referencial, o que se reflete diretamente na sua capacidade de reflexão sobre esses aspetos” (Cavaco,2008,p.460).

Em sequência foi necessário decodificar novamente o referencial de competências, nesta área, e proporcionar sugestões de desenvolvimento muito pormenorizadas, oralmente e por escrito, nos respetivos portefólios. De salientar que o referencial, utilizado no processo de RVCC, não é equivalente ao manual, utilizado na forma escolar. Sucessivas decodificações não significam que os adultos tenham de decorar conteúdos específicos e provar que os decoraram, mas antes entender quais as competências que necessitam de maior explicitação, de entre as evidenciadas na sua história de vida. Foi amplamente verificado o esforço requerido, especialmente nos adultos com menos escolaridade, na descrição de uma determinada experiência de modo a poder correlacioná-la com o referencial de competências. Quando se propôs o desenvolvimento dos temas foi necessário fazer determinadas perguntas orientadoras para que a descrição das experiências ultrapassasse uma simples e pequena frase. Aliás, refira-se que, no processo de RVCC, os profissionais questionam frequentemente os adultos. Ao invés das práticas predominantes na forma escolar, os professores tiveram de saber “(...) passar de uma cultura de soluções, típica do modelo de racionalidade inerente à forma escolar, a uma cultura de problemas, ou dito de outra maneira, privilegiar as perguntas por contraposição às respostas” (Canário, 2013a,p.98).

O Pedro, pressionado quanto à pertinência de ter colocado no portefólio um cálculo matemático sobre escalas, num mapa de Portugal, respondeu “pediram-me para pôr e eu pus! ... claro que para ir para a minha terra nunca precisei de utilizar um mapa!”. Concordou, posteriormente, que saber utilizar a escala de um mapa lhe poderá ser útil e ajudá-lo no futuro, interiorizando que “(...) aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que têm formulação e soluções teóricas” (Josso,2002,p.28).

Entretanto, com o António, a explicitação matemática do cálculo de percentagens envolveu exemplos muito práticos e pormenorizados da sua vida, com os quais se preocupava. Foi realizado, passo a passo, o cálculo das quantidades de alimentos presentes nas suas ementas diárias para cálculos comparativos que possibilitaram a interpretação e compreensão da utilidade da Roda dos Alimentos. Tal como Josso afirmou, foi interessante verificar que “(...) a partir do momento em que conseguimos falar às pessoas das verdadeiras questões da vida, há uma abertura: as pessoas são profundamente sensibilizadas, as ideias que transmitimos fazem sentido” (Josso,2008b).

Condições precárias de funcionamento

A plena constituição da equipa técnico-pedagógica foi posterior ao início do processo de RVCC, com consequências nefastas para todos. A planificação prévia de todo o Modelo Organizativo foi impossível de realizar, o qual se foi materializando à medida da disponibilidade dos formadores, num trabalho intermitente. Este trabalho descontinuado originou dificuldades acrescidas de articulação com todos os adultos. Em suma, confirmou-se um grande dispêndio de energias, um prolongamento exagerado do processo e uma desmotivação inerente, completamente indesejáveis.

O grupo maior, de 16 formandos, em RVCC básico, estava a avançar a ritmos muito diferentes, muito por questões de desmotivação, falta de assiduidade e algumas desistências. Foi então decidido avançar com datas fixas para o processo de avaliação de competências, de modo a estabelecer compromissos que se pretendiam motivadores para o desenvolvimento dos portefólios, recorrendo-se, assim, à motivação externa. De salientar que a questão da motivação foi recíproca, pois a equipa, por via das indefinições da ANQEP sobre metodologias e instrumentos e pelas precárias condições de funcionamento, estava, também ela, desmotivada. Realizou-se, também, uma redistribuição dos adultos com fraca assiduidade, por outras técnicas ORVC ou formadores, na esperança de que, solicitados de diferentes modos, respondessem positivamente à intensificação dos contactos. As diretrizes, entretanto emitidas pela tutela, para suspensão dos adultos que não respondiam aos contactos efetuados, não se revelaram eficazes, numa demonstração de que a intimação não é o melhor método de motivação.

Novo modelo de avaliação

O processo de RVCC está, nos dias de hoje, mais próximo das práticas escolarizadas, sobretudo no que respeita à avaliação dos adultos. O novo modelo de avaliação desacredita o processo de RVCC, os adultos e a equipa técnico-pedagógica, em prol das provas de avaliação. A fase da validação de competências, no novo modelo apelidada de PRVC (pontuação do reconhecimento e validação de competências), já não ratifica competências, antes as pontua em duas fases diferentemente cotadas, a fase de autoavaliação e a fase de heteroavaliação. Nesta fase, o estatuto da equipa técnica-pedagógica, especialmente o estatuto dos formadores, é dominante em relação ao estatuto dos adultos, numa relação claramente assimétrica. A pontuação destas duas formas de validação de competências (AA – pontuação da autoavaliação e HA – pontuação da heteroavaliação) é de 0,2 para os adultos e de 0,8 para os formadores, o que revela a desvalorização dos adultos que este processo envolve. A certificação de competências traduz-se através da realização de provas de avaliação, cuja classificação se sobrepõe a todo o processo. As provas, avaliadas por um júri externo ao processo, supostamente asseguram uma avaliação rigorosa, no desrespeito pela capacidade de juízo dos adultos e da equipa técnico-pedagógica. O conjunto dos dois processos, pontuação da autoavaliação e da heteroavaliação, tem um peso de 40% no processo de certificação para sobrevalorização das provas de avaliação, que têm um peso de 60%.

As reuniões de autoavaliação, na primeira fase do processo de PRVC, foram agendadas para o final do mês de maio. Corretamente, o apelidado processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, RVCC, dever-se-ia chamar de processo RACC, processo de reconhecimento, avaliação e certificação de competências, vincadamente fixado no modelo de avaliação escolar. Na realidade já não se pressupõe uma fundamentação das evidências que foram reconhecidas no portefólio, mas antes um mecanismo intrincado e inflexível de cotação para seleção dos adultos a quem é, ou não é, permitida a realização das provas finais. Se

o adulto não obtiver cotação suficiente, não poderá realizar as provas, num mecanismo sem respostas, ou seja, o adulto elaborou o seu portefólio, foram-lhe reconhecidas competências, mas não tem oportunidade de as certificar. Mesmo se tiver validado todas as áreas de competência-chave, basta-lhe não ter classificação suficiente numa unidade de competência de uma qualquer das provas obrigatórias para apenas obter uma certificação parcial de todo o processo.

Nas reuniões de autoavaliação, a equipa auxiliou cada adulto a incluir as experiências expressas no portefólio nas respetivas unidades de competência alvo de cotação. O mecanismo de autoavaliação proposto não deixa claro se a reflexão a fazer é sobre a verificação dos saberes e das competências adquiridos ou sobre a forma como os evidenciou, durante a respetiva explicitação no portefólio, tendo em conta a seguinte escala de pontuação:

1 = [0 pontos] Não abordo a competência,

2= [50 pontos] Abordo a temática da competência, sem a explorar,

3= [100 pontos] Evidencio a competência, com recurso a pesquisas e ou trabalhos,

4 = [150 pontos] Evidencio a competência, refletindo e emitindo a minha opinião,

5 = [200 pontos] Evidencio a competência, demonstrando capacidade de intervenção, autonomia e argumentação (Branco & Freire,2014).

Esta escala revelou-se de difícil compreensão e aplicação, pois, quer para os adultos, quer para a equipa técnica pedagógica, o entendimento é o de “ou se detêm ou não se detêm competências em determinada área”, sendo evidente que, neste processo, todos os adultos demonstraram capacidades de reflexão, todos emitiram opinião, na plena consciência de que eram responsáveis pelas suas decisões e pela sua vida.

Na medida em que não houve entendimento efetivo quanto ao procedimento, os formadores, pragmaticamente, optaram por traduzir a escala em termos qualitativos, “diga lá se a sua experiência, por exemplo, em gerir o orçamento familiar é suficiente, boa ou muito boa”, nunca se chegando bem a perceber se este tipo de reflexão se efetuava sobre os desempenhos reais ou sobre o grau de literacia da escrita expresso no portefólio.

A perceção foi a de que os adultos se avaliavam, sobretudo, ao nível do esforço despendido na realização do portefólio: na aquisição de competências em evidenciar competências; no cumprimento de todas as correções que fizeram, fruto das sugestões dos formadores; no difícil exercício da escrita e no respetivo registo digital. Em termos de escala avaliativa os adultos atribuíram maior pontuação (nível 5) às competências que lhes deram mais trabalho a descrever e/ou naquelas onde registaram maior aprendizagem. Registaram-se alguns casos pontuais interessantes, um adulto que queria autoavaliar-se com 3,5 pontos numa dada unidade de competência, o que não foi possível, revelando a pouca flexibilidade que a escala apresenta e um outro com a estratégia de se avaliar sempre com nível 4, independentemente das considerações dos formadores, refletindo a sua rejeição relativamente a este tipo de avaliação.

O aumento da formalidade do processo revelou adultos muito nervosos nestas sessões, mas a equipa conseguiu criar um clima benéfico para o prosseguimento das mesmas. No entanto, não passou despercebida a desvalorização a que os adultos foram votados, porquanto a valoração da autoavaliação é de 0,2, enquanto a heteroavaliação, da responsabilidade da equipa, sobretudo dos formadores, é de 0,8. Na perspetiva de alguns formadores, este facto gerou algum conforto. Detentores de maior poder, ficaram com a sensação de controlar o processo, parecendo suportar melhor os desafios morais relacionados com o mesmo. As técnicas ORVC afiguraram-se mais indiferentes aos aspetos avaliativos e mais preocupadas com a conclusão do processo, na previsão do arrastamento da fase das provas, estando sujeitas à pressão, cada vez mais frequente, por parte dos adultos, para a conclusão do mesmo. Outras preocupações reportaram-se ao plágio, se bem que a identificação da informação retirada da internet já tivesse sido amplamente solicitada, e revista, ao longo das sessões e também à eventual fraude realizada durante o trabalho autónomo, pela colaboração dos filhos ou outros familiares e amigos, na construção do portefólio. Na dicotomia entre valorizar o trabalho de entreajuda na aprendizagem e o receio de que houvesse substituição do seu autor, manifestaram-se opiniões divergentes, apesar do acompanhamento próximo, quase página a página, de desenvolvimento do portefólio, na senda dos desafios morais relacionados com o desenvolvimento do processo. Denotou-se, ainda, algum preconceito, em relação à escolarização e à profissão de alguns adultos. Houve uma desvalorização dos seus saberes e experiências de vida e também a opinião de que estes adultos “não precisam de saber muito” para continuar com as suas vidas, com poucas perspetivas que prossigam em formação ao longo da vida. De referir a opinião emitida de que não era possível encontrar competências de relação com a arte, música e poesia, nos referidos adultos.

No mês de julho, realizou-se a sessão de heteroavaliação, com todos os formadores e técnicas ORVC e consistiu numa avaliação de cada adulto pelos elementos da equipa que acompanharam o seu processo, à semelhança dos conselhos de turma da forma escolar. Outro aspeto a relevar foi a constatação da sobrevalorização da certificação escolar, em que o nível de escolarização foi mais importante do que os conhecimentos e competências que os adultos possuíam. Foi disso exemplo a difícil aceitação, desconfiança e insegurança, especialmente por parte dos formadores, em considerar que os adultos detentores do 4º ano de escolaridade pudessem certificar o 9º ano de escolaridade, sem antes certificarem o 6º ano.

Mas qual o sentido de fazer reuniões de autoavaliação e heteroavaliação separadas? Na realidade, durante as sessões de autoavaliação, foram muitas as ocasiões em que os formadores disseram expressamente ao adulto se concordavam ou não com a autoavaliação e outras vezes tentavam negociar ou simplesmente influenciar a mesma. Em geral, como esperado, não houve grandes variações comparativamente aos valores da autoavaliação. No máximo houve uma variação de um valor, a mais ou a menos que os anteriormente verificados. Interessante notar a atribuição comparativa de cotações, colocando os diferentes adultos na mesma posição, uniformizando-os, para depois realizar um escalonamento, tal como na forma escolar. Se

durante todo o processo, adultos e equipa técnica, em trabalho colaborativo, fizeram o máximo esforço para que todas as competências, de acordo com o referencial, fossem expressas no portefólio, qual o sentido de não falar abertamente e francamente sobre o que foi realizado, num clima de negociação e de respeito mútuo, tal como o praticado durante todo o processo de construção do portefólio? Acresce que os instrumentos utilizados foram iguais aos utilizados na autoavaliação, incluindo a grelha quantitativa.

À data de conclusão deste estágio, a etapa de certificação de competências, materializada nas provas de avaliação, não se realizou, nem se definiu a sua operacionalização, a qual se revelou muito polémica desde o início do processo. O facto é que, volvidos aproximadamente 10 meses, de intensas discussões, no seio da equipa, com outras equipas e com a ANQEP, ainda não havia consenso sobre a operacionalização desta última fase. De destacar que alguns formadores se sentiram agradados com a realização das provas, com a desresponsabilização parcial que as mesmas lhes facultam, parecendo que lhes apaziguam os conflitos morais relacionados com a qualidade e equidade dos resultados. Rejeitaram a proposta de realizar provas individuais para cada adulto, uma por área de competência, proposta que visava respeitar a individualidade de cada adulto e as suas experiências únicas de vida. No entanto, não se mostraram contrariados por, no futuro, elaborar provas iguais para todos, “treinar os adultos” para as realizar, vigiar as salas onde as mesmas decorrerão, corrigi-las e atribuir-lhes cotação. Nesta última fase do estágio, procuravam-se professores que elaborassem as provas e propusessem exercícios de preparação para as mesmas, de modo a que os adultos pudessem treinar durante o período de férias de verão.

3.2 Apresentação e análise das entrevistas

No caso específico das entrevistas, os dados empíricos, organizados na forma de análise de conteúdo (ver anexo 9) foram objeto de análise comparativa. Nesta apresentação quer os juízos privados, quer os entendimentos partilhados são aqui apresentados. A análise mencionada foi sistematizada em quatro temas: Tema 1 - Processo RVCC: reequacionar a forma escolar valorizando o estatuto de sujeito; Tema 2 – Processo RVCC: relações de trabalho em equipa; Tema 3 – Processo RVCC: o papel da comunidade e no Tema 4 - Processo RVCC: relação com a forma escolar.

Para melhor conhecimento dos entrevistados e no que concerne ao primeiro tema em análise, “Percurso profissional e formativo dos entrevistados”, deve-se dizer que os mesmos são mulheres (3) e um homem. Todos são professores, com idades compreendidas entre os 35 anos e os 57 anos e grande amplitude em termos do número de anos de experiência profissional em ensino, desde 8 anos a mais de 30 anos.

Os professores são detentores de formação inicial diferenciada e obtida em diferentes instituições do ensino superior português. Apenas um realizou a licenciatura no ramo educacional, pois os restantes concretizaram a profissionalização em serviço, posteriormente.

Em termos de percurso profissional, no conjunto dos professores, salientam-se as funções de professor no ensino regular, em todos os graus de ensino, ou seja desde o primeiro ciclo ao ensino secundário, e nas funções de professor do ensino profissional, no ensino público e no IEPF. Ao nível de cargos ocupados, nas diversas instituições escolares onde trabalharam, destaca-se a grande diversidade, desde o de Diretor de Turma ao Presidente da Assembleia de Escola.

Estávamos perante um conjunto de profissionais que demonstraram interesse em permanente atualização profissional, que realizaram formação contínua, sobretudo, em áreas relacionadas com a pedagogia e com a didática e ainda na área da informática.

O percurso profissional no âmbito do processo de RVCC evidencia que todos foram professores/formadores em diversas áreas de competências-chave de nível básico e secundário, abrangendo no conjunto, a totalidade das áreas dos referenciais de competências-chave. Acresce, ainda, ao nível da educação de adultos, a lecionação em cursos do ensino recorrente e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de certificação escolar e de dupla certificação.

As circunstâncias que conduziram os professores à função de formadores de adultos revelaram-se-lhes, sobretudo, imprevistas, declarando que foram surpreendidos pelo convite/atribuição de tal função e que se sentiram, de algum modo, impreparados no início das respetivas práticas educativas. Das suas narrativas depreende-se, por um lado, a insuficiente formação inicial neste sector, e, por outro, o intenso trabalho colaborativo, desenvolvido em contexto de trabalho, com os seus pares, a par de alguma autoformação. O facto de trabalharem num projeto novo, para o qual havia mais perguntas que respostas, obrigou a uma intensa partilha e à procura ativa de formação, mesmo fora do país.

Um dos professores entrevistados (E1) iniciou voluntariamente a sua prática de formação de adultos, no CITEFORMA (Centro de Formação Profissional dos Trabalhadores de Escritório, Comércio, Serviços e Novas Tecnologias), em 2007, quando a instituição começou a implementar o processo de RVCC de nível secundário. O referido entrevistado exerceu funções de formador em RVCC, posteriormente, no CNO do IEPF-Amadora, CNO de Mem Martins e CNO Escola Dr. Azevedo Neves, encontrando-se, atualmente, a exercer funções no CQEP do IEPF-Amadora. Os restantes formadores integraram as equipas, que desenvolveram processos de RVCC, por convite ou por imposição de serviço, na Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, no respetivo CNO ou no CQEP.

A formação inicial destes professores no processo de RVCC, foi, sobretudo, adquirida em contexto de trabalho com os seus pares, mas também de livre iniciativa ou por recomendação da ANQ. Frequentaram ações de formação contínua e participaram em reuniões inter-centros, onde prevaleceu a troca de experiências, de dúvidas e de “angústias”. Da narrativa dos professores destacam-se vários comentários esclarecedores. O entrevistado E2 lamentou a ausência de formação inicial embora tenha refletido sobre o facto de ser uma situação inovadora, que abrangeu muitas instituições em simultâneo e para a qual não haveria muitas pessoas

com conhecimentos e experiência apropriados que pudessem facultar tal formação. A sua aprendizagem desenvolveu-se a par de uma equipa muito motivada e colaborativa, da formação que frequentou veiculada pela ANQ, da convivência com outros CNO na mesma situação que o dele próprio e, quando necessário, com autoformação. O entrevistado E3 declarou que, quando entrou para o CNO “(...) foram os meus colegas formadores mais experientes que me auxiliaram a compreender o referencial de competências, o SIGO e todo o modelo do processo de RVCC”. Numa ação de formação acreditada que teve oportunidade de frequentar gratuitamente, recebeu formação sobre os pressupostos metodológicos enquanto o entendimento sobre as maiores controvérsias do processo surgiu devido a dúvidas levantadas pelos seus colegas de profissão. Durante os quatro anos em que foi formador participou em encontros realizados por outros CNO, seminários e outras ações de formação, no país e no estrangeiro.

Tema 1 - Processo RVCC: reequacionar a forma escolar valorizando o estatuto de sujeito

O processo de RVCC, baseado na metodologia das histórias de vida, na valorização das experiências anteriores que ocorrem em todas as dimensões (formais, não formais e informais), contextualizadas nos respetivos meios socioculturais, veio demonstrar que é possível ensinar e aprender de outros modos, que façam sentido, para os alunos e também para os educadores.

Aos alunos, na forma escolar, dificilmente lhes é reconhecido o estatuto de sujeito (Canário, 2013a, p.96). Destinados a conceções cumulativas do conhecimento não vêm valorizadas as suas aquisições, os seus interesses e as suas experiências, nem tampouco as particularidades socioculturais do seu contexto de vida, (ibidem).

A metodologia das histórias de vida veio mostrar que é possível uma nova realidade educativa, capaz de questionar na sua essência a forma escolar. Para Josso (2002, p.17), a perspetiva biográfica, centrada no *sujeito*, veio permitir que a aprendizagem faça sentido e amplie o envolvimento dos aprendentes ao considerar a “(...) constante preocupação de que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”.

A educação, quer se trate de crianças, quer se trate de adultos deve ser um processo global e contínuo de autoconstrução da pessoa humana, onde o papel fundamental cabe ao sujeito e à sua experiência (Canário, 2013a, p.129). Deste modo as aprendizagens correspondem a situações de processamento de informação, a que a experiência anterior dá sentido e que permitem a contínua elaboração de visões do mundo, presente em todas as fases da vida, nomeadamente nas crianças (ibidem, p.71).

A análise das entrevistas permitiu perceber as transformações ao nível das relações pedagógicas e interpessoais entre todos os atores envolvidos (professores, jovens, adultos). As práticas, em RVCC, atribuíram aos professores o papel de orientadores/conselheiros ao invés daquele de transmissores de conteúdos

impostos por instituições hegemónicas. Os adultos, em RVCC, puderam confirmar que são eles próprios, o “principal recurso para a sua formação” (Canário,2013a,p.103).

Tendo por base as perceções relativas à relação pedagógica e interpessoal dos professores no processo de RVCC, denota-se uma visão diferente das situações de aprendizagem que seriam esperadas em sala de aula. Embora, numa primeira análise, os entrevistados tentem justificar essa diferença pelo facto de os alunos serem adultos, a questão reside numa nova realidade educativa. De facto, como foi afirmado, quando se centra o processo no sujeito toda a organização educativa se modifica. Embora a ação decorra no interior do espaço e tempo escolar, a separação entre o aprender e a vida diluem-se, pois os adultos transportam para a escola a sua história de vida e, com ela, a dos outros com quem a partilham.

Sobre a temática “Relação pedagógica com os adultos em RVCC”, os professores descreveram como desenvolveram o trabalho, evidenciando complexidades que o processo de RVCC encerrava. Quer nas sessões de grupo, quer nas sessões individuais foi notória a importância das experiências de vida dos adultos para o desenvolvimento do processo. As sessões de grupo de descodificação do referencial por área de competência eram mais expositivas o que não significou que fossem transmissivas de conteúdos, pois o referencial era apresentado como um guia de apoio e não como um manual de matérias a decorar. O trabalho com os adultos era realizado de modo a que as aprendizagens e experiências de vida fossem lembradas à luz das competências exigidas no referencial. A este propósito, o inquirido E1, descreveu do seguinte modo as sessões de descodificação de CLC (cultura, língua e comunicação), a sua área de competências, “(...) nessas sessões em grupo eu conto logo com os exemplos dos adultos, da vida deles (...), podem ser sessões expositivas (...) às vezes eles têm um documento em que têm as unidades de referência do referencial e depois ao lado têm colunas em branco para eles colocarem notas soltas que lhes venham à cabeça, da vida deles, momentos, relatos, pedaços da história de vida (...) para eles irem apontando à medida que estamos a explicar o referencial”.

A superação de dificuldades realizou-se com maior facilidade nas sessões individuais, através do diálogo personalizado com os adultos, onde as soluções, ao invés de serem facultadas, eram sempre negociadas. À medida que o conhecimento recíproco, entre professores e adultos, se ia aprofundando, os professores eram mais capazes de dar sugestões pormenorizadas, sobre o que poderia ser explorado, a partir de cada experiência referida por cada adulto. Durante a construção do portefólio, a reflexividade conjunta do professor e do adulto sobre os saberes e as experiências adquiridas foram fundamentais. Evidenciava-se um trabalho focado no adulto, à medida de cada adulto. A este propósito, o entrevistado E3 afirmou que “(...) nas sessões individuais é tudo mais fácil, os adultos vão gradualmente ganhando mais confiança e vão-se sentindo mais à vontade para partilhar (...), começava por dialogar com o adulto sobre o que eu tinha lido,(...) passava a explicar oralmente cada sugestão, fazendo as devidas alterações à medida que ia conversando com o adulto

e ia percebendo se determinada sugestão estava ou não adequada ao adulto ou se ele preferia outro tipo de desenvolvimento”.

A relação pedagógica, em RVCC, implicou um trabalho partilhado e uma aprendizagem conjunta. Para o professor E2 o processo de RVCC foi uma experiência compartilhada com os próprios adultos, uma “certa forma de aprender com os próprios formandos”, refletindo relações diferentes daquelas habituais na forma escolar. A troca de papéis, entre formador e adulto, essencial para o trabalho colaborativo desenvolvido no processo de RVCC, provocou maior consciencialização dos saberes nos adultos com consequente aumento da sua autoestima. O professor E3 referiu-se a estes aspetos confirmando as aprendizagens que ele próprio realizou e o reflexo que tal facto teve nos adultos, ao dizer: “Por vezes, em conversa, eu percebia que eles sabiam algo curioso e diferente, por exemplo uma aluna de que me explicou como eram construídas as casas em Cabo Verde e o tipo de materiais e misturas usados, ou ainda os indícios de erupção do vulcão. A aluna não dava valor a esse tipo de conhecimento. Este tipo de situações aconteceu muito e foi bom poder dizer a alguém com baixa autoestima e confiança que aquele conhecimento nem todos tinham”.

Os professores reconheceram que, no processo de RVCC, foi possível ensinar e aprender sem alienação do mundo real, através de metodologias que lhes fizeram sentido e com as quais se sentiram agradados. O professor E3 afirmou, a respeito, que “O facto de trabalharmos com cada pessoa num PRA que é feito à sua medida e que segue, mais ou menos, os seus ritmos é mais... como dizer...orgânico, não sei se me faço entender... é mais natural”.

Acerca do tema “Relações interpessoais com os adultos”, denotou-se que, professores e adultos, mantiveram uma relação de igual para igual, mostrando que o processo de RVCC proporcionou uma real função de sujeito nos adultos. Neste processo, os professores encararam os adultos como pessoas responsáveis, independentes e capazes de se autogerirem, sobre quem não foi necessário adotar posições autoritárias. De entre as várias situações de interação que extravasaram o contexto das sessões RVCC, salientou-se a procura informal de apoio, pelos adultos, junto dos professores, de modo a desenvolverem o seu trabalho. Pelo contrário, no respeitante às relações que estabeleceram com os jovens, os professores sentiram-se mais inseguros e com mais necessidade de afirmar a sua autoridade. Os jovens foram considerados, pelos professores, como seres frágeis, dependentes e sem vontade própria, sobre os quais detinham representações prévias de desconfiança sobre comportamentos, conhecimentos e experiências adquiridas.

O relacionamento interpessoal com os adultos proporcionou outros problemas, ao nível emocional, causados pelas metodologias específicas do processo de RVCC. A envolvimento produzida pela metodologia de histórias de vida, o conhecimento, mais íntimo, de cada adulto, tornava-se, por vezes, angustiante de gerir, segundo os entrevistados. O inquirido E2, afirmou o seguinte, neste âmbito:

É uma relação muito complicada, vamos encontrar pessoas que já têm a sua vida formada e que vêm com novos tipos de problemas, que é o desemprego, é o divórcio, é a morte do pai, é o filho que é toxicod dependente, aparece ali toda uma série

de novidades, tanto positivas como negativas, a que nenhum formador consegue, no dia-a-dia, fugir delas. Ninguém estava preparado para isso, é que nós começamos a ver a vida de uma pessoa escrita e como é que alguém pode fugir aos problemas do adulto? Começa a sua infância (...), todas as passagens da vida, os aspetos negativos e positivos, e não há ninguém que não se envolva com o processo, e não há ninguém que não fique, de certa forma, emocionado, que possa dizer que se liberta. O trabalho com adultos era um trabalho em que nós estávamos constantemente ao telefone, constantemente a enviar *mails*, ou seja, era o que eu chamava uma linha ativa, um telefone vermelho que estava sempre ligado.

Dada a proximidade com os adultos poder-se-ia pensar que estava em causa uma distância crítica desejável para o desenvolvimento de um trabalho imparcial, em RVCC. No entanto, os professores souberam, simultaneamente, estar suficientemente próximo das situações problemáticas da vida que os adultos quiseram partilhar, mas suficientemente afastados para refletir criticamente sobre o trabalho realizado e exigir a máxima dedicação ao mesmo. Neste sentido, o inquirido E3, defendeu o seguinte:

Julgo que eu e todos os restantes colegas do CNO eramos muito próximos dos nossos alunos adultos, em alguns casos lidámos com situações de doença, fome, violação, eramos bem mais do que equipa do CNO (incluo os formadores os técnicos e profissionais de RVC e a coordenadora), éramos uma espécie de centro de reabilitação humana, não é bem isto que quero dizer, mas sim, eramos quase que fisioterapeutas, eramos duros nas exigências do referencial, mas eramos colaboradores, ouvintes, conselheiros, motivadores, dávamos algum alento a alguns adultos, mostrávamos que eram capazes, só precisavam de ajuda e acreditar neles próprios. Nem todos os adultos nos eram próximos, mas na sua grande maioria eram.

As relações pedagógicas e interpessoais, entre professores e alunos, foram mais gratificantes quando a vontade e o gosto de aprender se expressaram inequivocamente. Na qualidade de sujeitos, os adultos expressaram facilmente a vontade e o gosto de aprender, sentiram-se motivados numa relação em que eles próprios contavam, em que selecionaram as matérias que lhes faziam sentido e com as quais se identificavam. Os professores confirmaram nos adultos uma motivação intrínseca para aprender, sentindo-se cada vez mais constrangidos por não a encontrarem junto dos jovens, na forma escolar. O professor E4 manifestou os sentimentos referidos ao dizer que a relação que estabeleceu com os adultos foi “Espetacular, fantástica, muito gratificante, muito agradável, pessoas dispostas a aprender, pessoas com vontade, que estão realmente motivadas, que têm uma motivação intrínseca para aprender. (...) Estes senhores têm grande necessidade de evoluir e mostrar competências e trabalham para isso”. Diferentemente, em relação aos jovens, no ensino regular, declarou “É uma grande diferença do ensino regular, os nossos alunos, hoje em dia, a motivação tem de vir de fora, só têm motivação extrínseca”.

A crescente autoconfiança que os adultos iam demonstrando advinha, em grande medida, da segurança de quem fala daquilo de que é conhecedor, daquilo que não lhe é estranho. Quer em sessões individuais, quer nas sessões de grupo, os adultos acreditavam em si próprios e tinham a confiança necessária para mostrar e partilhar com os outros adultos o seu saber, as suas histórias, na perceção de que “(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do

sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à imagem que quer dar de si aos outros” (Charlot,2000,p.72). O professor E3, a este respeito, observou que ““Nas sessões de grupo eles (os adultos) gostavam de partilhar entre eles, principalmente aqueles eventos históricos que todos tinham vivido ou tinham tido um tio que fez ou passou por determinada situação (...). As competências em que manifestamente se mostravam conhecedores e confiantes prendiam-se com as suas tarefas profissionais ou curiosamente com algumas aprendizagens do 1.º ciclo, das quais tinham, normalmente, muito orgulho (...) aquele sentimento de “tu compreendes-me porque também passaste por isto””.

Ao reequacionar a forma escolar a partir da contribuição do processo de RVCC questionámo-nos sobre o tipo de situações de aprendizagem existentes no mesmo. O processo de RVCC é um dos múltiplos processos inerentes à educação de adultos e, apesar de direcionado para o reconhecimento de competências, durante o seu desenvolvimento são inúmeras as situações de aprendizagem que se podem particularizar. A aprendizagem no RVCC não é de sentido único, verifica-se nos alunos e também nos professores.

No que concerne à subcategoria “Aprendizagem no RVCC”, foi possível constatar a apropriação de conhecimentos a partir abordagens menos formais, de acesos debates, de reflexão individual e coletiva sobre leituras sugeridas, de problematização de situações ou mesmo intervenção em casos reais, numa “educação para a emersão” ao invés de uma “educação para a imersão”, veiculada pela forma escolar (Canário,2013a,p.103). O inquirido E1, lembrou a este propósito, o comentário do colega responsável pela área de CP (cidadania e profissionalidade), “ainda me acusam de incitar os adultos a lutar pelos seus direitos”. As aprendizagens foram maioritariamente conferidas por via não formal ou informal, com um carácter de assinalável imprevisibilidade. As aprendizagens, principalmente as resultantes da reflexão sobre as histórias de vida de cada adulto eram, inerentemente, diversificadas e proporcionaram aprendizagem nos professores. A este respeito, o professor E1 ilustrou situações em que ele próprio aprendeu, referindo, “Isto é um clichê, mas é verdade, eu também estou a aprender com os adultos, se ele está a contar coisas da profissão dele que eu não domino, eu estou a aprender com ele, a nossa relação é essa, eu estou sempre a aprender e a ensinar (...), está sempre a haver essa relação”.

De referir ainda as múltiplas aprendizagens, mais previsíveis, inerentes à estrutura e conteúdo do portefólio e à sessão de júri, que foram assim enumeradas pelo professor E1 “Uma série de coisas, desde fazer um índice, colocar as legendas nas imagens, fazer pesquisas na Net, por os textos da net por palavras deles, fazer uma tradução, pesquisa em língua estrangeira, fazer e treinar uma apresentação em PowerPoint, treinar a oralidade para sessões de júri, numa série de aprendizagens, mas lá está, não são as aprendizagens tradicionais, do professor falar e eles aprenderem”.

As sessões de formação complementar eram sessões de aprendizagem mais formal, mas onde foi fomentada a aprendizagem mútua entre os adultos, os quais se mostraram sensíveis a situações de entreajuda.

Na categoria “Influência da experiência em RVCC na crítica à forma escolar” os entrevistados referiram a oportunidade de reflexão que a mesma lhes provocou, salientando vários aspetos de crítica, explícita e/ou implícita à forma escolar. A influência de terem, não só testemunhado, mas sobretudo experimentado, que é possível ensinar e aprender de outros modos que não os naturalizados na forma escolar, reforçou a sua contestação. As metodologias inovadoras, que concederam aos adultos, à sua experiência e aos seus interesses o principal papel na relação educativa, foram apresentadas como os principais motivos de reflexão. A génese e aumento progressivo da motivação intrínseca resultante do facto de o processo de RVCC ter sido sempre centrado nos adultos, alterou radicalmente as situações de aprendizagem. O gosto genuíno pela aprendizagem proporcionou aulas dinâmicas, desenfadadas e envolventes, num processo tornado simples, natural e duradouro. O professor E1 exprimiu, particularmente, a forma como as metodologias que utilizou em RVCC o influenciaram, nas suas palavras, “Essas metodologias todas centrar tudo no adulto, o adulto trazer para as sessões todo o seu manancial de vida, todos os seus interesses, todos os seus gostos, puxar o adulto por aí, para desenvolver e fazer aprendizagens de acordo com os seus interesses”. Adicionalmente, mostrou a sua revolta quando regressou à forma escolar com a afirmação “Nós sentimos que já não queremos voltar aquele registo mais tradicional de aulas, pronto!”.

A perceção dos professores sobre a educação foi abalada pelas práticas inerentes ao processo de RVCC, questionando-se a forma escolar como a melhor forma de aprender. Um dos inquiridos, E3, disse que “O processo de RVCC só me fez questionar, ainda mais, se este tipo de educação (a forma escolar) é o certo”. Disse também: “Mudou bastante o meu entendimento da educação, de jovens e no geral”. Acrescentou ainda que “O ensino deve ser focado numa única coisa, desenvolver aprendizagens nos outros, adultos, jovens, crianças”, entendendo essencial à sua concretização, a aprendizagem em contexto social, a aprendizagem experiencial e a autorreflexão, independentemente da idade de quem aprende. Afirmou, a esse respeito, que “Já percebi que a aprendizagem social é fundamental e que a ligação à realidade e às experiências individuais é marcante para qualquer pessoa, independentemente da idade”. Para este professor “A reflexão leva a aprendizagens muito mais significativas, mas só se esta reflexão for genuína e não forçada”. Como disse Charlot (2000,p.54), “Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa”.

A qualidade das aprendizagens propagadas pela forma escolar foi colocada em causa pois, em contraste com as aprendizagens centradas no sujeito, tem-se reduzido a provas de demonstração de conhecimentos. Os conhecimentos, transmitidos de forma desarticulada e assimilados de forma pouco segura, prosseguiram o único objetivo de serem utilizados durante o tempo da realização de exames. Supostamente os exames assegurariam o êxito e a progressão da aprendizagem, ou, pelo contrário, o fracasso e a retenção. Os professores não compreendiam com era possível, depois de todo o seu esforço, que as aprendizagens fossem

inconsistentes e pouco duradouras. Sobre este assunto, o inquirido E3 referiu a desconfiança que o atual sistema de educação de jovens lhe desperta, do seguinte modo:

Temos uma escola que funciona entre 4 paredes, com carteiras geralmente alinhadas em fila. Os alunos têm que manifestar conhecimentos através de exames e testes intermédios, e têm que os manifestar de acordo com uma determinada lógica de resposta, critérios fechados e específicos, a regra do tudo ou nada. Resumem o aluno a uma classificação e depois essa classificação é utilizada na triagem para o ensino secundário ou para a universidade (....) De ano para ano, os professores vão fazendo um diagnóstico do que foi aprendido no ano anterior e ficam muito espantados quando percebem que os alunos não sabem quase nada, mas as notas anteriores foram muito boas, como é possível? O problema não pode ter sido o professor anterior... o professor fui eu!

Alguns entrevistados sentiam-se aprisionados em incertezas, procurando solução entre uma dualidade de opções, o legalmente imposto e as suas próprias crenças. Depois de terem experimentado outros modos de educar, com o RVCC, manifestaram um maior desejo de alterar as suas práticas de ensino com os jovens. Expressaram que, ocasionalmente, o conseguiram fazer, mas sentiram-se obrigados a cumprir as regras impostas pela forma escolar à qual, invariavelmente, regressaram. O entrevistado E3, ilustrou essa tensão, afirmando “Quero mudar, fazer discussões, experiências todas as semanas e debater os assuntos sem estar agrilhoadada ao cumprimento de um programa. Se disperso ao sabor dos interesses dos alunos e eu não cumprir o programa sinto-me culpada, se não tiver aulas muito estruturadas e centradas sinto-me desorganizada, se não fizer as fichas e os exercícios do livro sou facilitista”.

No decorrer do processo de RVCC os próprios adultos iam rejeitando a forma escolar, contrariamente ao que desejavam no início. As perceções dos adultos, sobre educação, alteraram-se com a compreensão das metodologias e instrumentos inerentes ao processo de RVCC. Valorizavam a superação pessoal das dificuldades, o gosto pela partilha de opiniões, o gosto por aprender e a vontade de aprender mais. Os professores, ao contrário do verificado na forma escolar, sentiram-se gratificados com o trabalho que desenvolveram ao registar o orgulho com que, no final, os adultos exibiram os seus PRA e reconheceram o esforço envolvido.

A valorização do estatuto de sujeito, nos adultos, acentuou-se com o desenvolvimento de atividades paralelas ao processo de RVCC onde o interesse coletivo concebeu serões de leitura, suportados nas experiências individuais de professores e adultos. Os referidos encontros culturais fundamentaram-se numa perspetiva humanista de educação em todas as dimensões do Homem e tinham um carácter emancipatório. A este respeito, o professor E3 comentou, em relação ao grupo de adultos mais participativos, o seguinte: “Houve inclusive um grupo que era regular nos serões de leitura, nem todos tinham a mesma cultura, as mesmas competências ou experiências profissionais. Mas todos tinham gosto em estar ali, em partilhar opiniões (...). Julgo que lhes demos um novo sentido à importância de aprender para formar integralmente um indivíduo, especialmente ficaram mais fortes, mais resilientes à acomodação e às dificuldades da vida”.

A forma escolar, na redução dos alunos ao papel de objeto, destituídos de vontades, saberes próprios e autonomia foi vista pelos professores inquiridos como um modelo desatualizado. Em sua opinião, os alunos deveriam ser incluídos no seu próprio processo de aprendizagem e ter mais autonomia, o que acarretaria, necessariamente, maior responsabilidade. O professor E4 abordou a referida situação dizendo que “O sistema de ensino regular, em muitos casos não funciona, não acho que seja um modelo ideal, os alunos só têm uma palavra muito pequenina a dizer no seu processo de desenvolvimento”. Privados do papel de sujeito, os alunos mostraram-se desmotivados, sendo necessário despende um imenso esforço e tempo para lhes inculcar estímulos externos, única forma, nem sempre eficaz, para que se impliquem na aprendizagem. No que concerne ao tema, o professor E4, referiu que os alunos “Estão aqui completamente obrigados, não querem, é preciso reflexão, é preciso conversa, é preciso diálogo, é preciso perder muito tempo e depois temos tempos letivos muito curtos, temos muito pouco tempo para lecionar. A transcendência do processo de RVCC são as experiências significativas dos próprios adultos que “constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens” (Canário, 2013a, p.127). No processo de RVCC, distintamente da forma escolar, não existe um programa, igual para todos, que é obrigatório cumprir e avaliar o quanto foi estudado pelos alunos. Cada adulto constrói um portefólio, de acordo com a sua vontade, saberes e experiências adquiridas, a propósito do qual não questiona, evidentemente, o sentido. O professor E4 exprimiu a sua opinião, sobre este assunto, dizendo que “Aqui não há programas (...) cada adulto faz o seu programa, vá lá, há uma orientação, as competências (...) mas cada adulto é o seu programa, já à partida (...) isso facilita e dá sentido”. A imagem das experiências de cada adulto, como se de um programa escolar se tratasse, fica na memória, por comparação com a artificialidade do programa escolar, que a todos serve por igual. No processo de RVCC o número de programas é igual ao número de adultos, cada um dos quais único e peculiar.

No que concerne à categoria “Mudanças nas práticas educativas com os alunos jovens, depois da experiência em RVCC”, alguns professores levaram tempo a refletir sobre a questão, mostrando alguma perplexidade. A forma escolar estava fortemente enraizada, naturalizada, obstruindo o pensamento sobre a educação de jovens. O verbalizar dessa reflexão, por um dos inquiridos, refletiu particularmente a hesitação de assumir mudanças nas práticas educativas com os jovens depois da experiência em RVCC, quando disse “Acho que não, é ainda muito diferente de turma para turma” para refletir melhor, “Mas estou a pensar nas histórias de vida, que eu usei muito, depois com os jovens”, e afirmar que sim, “E acho que sim, pensando nisso, esses momentos foram mais frequentes em mim, na minha aula, depois de ter estado no ensino de adultos, nunca tinha pensado muito nisso”.

O espírito de alienação do mundo real, presente na forma escolar, foi questionado com maior propriedade após as práticas metodológicas baseadas nas histórias de vida. Os professores consciencializaram que os conhecimentos que transmitem, embora fragmentados em múltiplas áreas disciplinares, podem sempre ancorar-se nas experiências de vida dos alunos. O professor E1 afirmou inclusivamente que, “Em qualquer

disciplina, minimamente, consegue-se relacionar com a vida (...) e isso é um pensamento que tenho desde sempre, mas mais acentuado depois de trabalhar no processo de RVCC”. Algumas das alterações confirmadas, nas práticas educativas com jovens alunos, após a experiência de trabalho em RVCC, relacionaram-se com a metodologia das histórias de vida, “(...) onde a perspetiva biográfica, centrada no sujeito, vem permitir que a aprendizagem faça sentido e amplie o envolvimento dos aprendentes” (Josso,2002,p.17). Estas mudanças permitiram uma produção de conhecimentos que envolveu os alunos e provocou o aumento da sua autoestima, pelo reforço identitário que provocaram. A este respeito um dos inquiridos falou da sua experiência, referindo os exemplos: “Estávamos a dar José Saramago, Virgílio Ferreira, falávamos da vida deles e fazíamos paralelos com a vida dos alunos”. Disse também “Estávamos a falar do Saramago e de como ele foi autodidata durante muito tempo, não estudou por dificuldades económicas, ele teve de sair da escola muito cedo e depois também foi para o ensino profissional, o que é giro, os alunos dos cursos profissionais gostam destas histórias”. Acrescentou ainda, “Fomos buscar os temas, da obra do Saramago, também à vida dele ... ele gosta de falar dos trabalhadores do campo porque a família dele trabalhava no campo... e isso sim dá perfeitamente para falar com os alunos, nas *n* situações em que as histórias de vida são importantes”.

Alguns inquiridos, não obstante desejarem alterar práticas educativas com os alunos jovens, consideraram essa possibilidade utópica, muito longe de poder ser implementada. Desejavam poder exercer práticas educativas centradas no aluno, onde o aluno fosse capaz de se autogerir, onde detivesse maior independência e também maior responsabilidade. Como relatou o professor E4, seria “(...) idealmente bom, cada aluno ter o seu plano de trabalho, saber o que é que vai fazer, ser mais individualizado, haver uma efetiva diferenciação pedagógica”. Algumas das práticas educativas que desejariam mudar dizem respeito ao trabalho à distância, através de um endereço de *mail* coletivo, onde professores e alunos pudessem dispor de uma via de comunicação digital e privada para trabalhar. No entanto, sem capacidade de iniciativa para operar tais mudanças, argumentaram que as mudanças não poderiam ser tomadas individualmente sublinhando a necessidade de modificar todo o sistema.

Apesar de terem conhecimento de outras realidades verificadas no nosso país, a professora E4 relatou, “Mas isso é muito raro no nosso país, por exemplo temos a Escola da Ponte, temos aí um trabalho fantástico, mas por alguma razão isso é muito difícil de implementar em todas as escolas do ensino regular, é muito complicado implementar um sistema desses em que o aluno é responsável pela sua aprendizagem”. Parece assim que os professores não conseguem expressar as razões que dificultam a implementação de um modelo alternativo.

No que ao tema de análise “Relação pedagógica com os alunos jovens” diz respeito, os entrevistados não hesitaram criticar a forma escolar. No entanto, não apontaram, nem anteviram alternativas globais de superar a forma escolar, muito provavelmente porque é assumida como a única “natural” e “inevitável” (Canário,2002,p.10). Na subcategoria metodologias mais utilizadas em sala de aula, teve-se por referência a

“forma de aprender veiculada pela forma escolar”, como nos disse (Canário,2005,p.69), entendida como uma “relação social” em que se valorizam metodologias que promovem a memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas, em detrimento da experiência dos alunos, das suas ligações familiares, sociais e dos seus contextos. Os professores tentaram utilizar metodologias mais motivadoras para os seus alunos, que valorizassem o desenvolvimento da imaginação, do prazer da descoberta e da autoconfiança, no sentido de lhes provocar maior envolvimento na sua própria aprendizagem, mas sem se desvincularem da forma escolar, o que gerou tensões difíceis de articular.

O professor E1 afirmou que tentava implementar metodologias inovadoras. Referiu-se a formas de trabalho em que “(...) tudo girava à volta do aluno, o ensino baseado na tarefa, na construção de um projeto (...) tentava sempre implementar, um bocadinho, essa metodologia que aprendi na faculdade, (...) o aluno é que é mesmo o centro da aula, para que as aulas não fossem expositivas”. Apesar dessa intenção, acabou por utilizar metodologias expositivas porque os alunos as aceitavam e porque não vislumbrou métodos alternativos de transmitir conteúdos.

O professor E3 apelou a uma aprendizagem traduzida na sua aplicabilidade e utilidade e lamentou que alguns professores, porque nunca experimentaram situações que ensinam, eram, segundo ele, “demasiado teóricos”. Em seu entender a tónica deveria centrar-se numa aprendizagem, que embora transmissiva, fosse ilustrada com experiências de vida significativas vivenciadas pelo professor, procurando provocar no aluno o desejo de aprender. Nesta perspetiva procurava-se, assim, conciliar “(...) os espaços e tempos do aprender e os tempos e os espaços da ação” (Canário,2013a, p.95), separados pela forma escolar.

O discurso dos professores denunciou que tinham consciência da pouca motivação dos alunos para a aprendizagem, pelo que responderam, com a diversificação de estratégias, mas não conseguiram fugir à uniformização das práticas, à uniformização dos próprios alunos e à afirmação da sua própria autoridade. Neste sentido, o professor E3 afirmou: “Se a turma for mais agitada ou mesmo indisciplinada sinto-me sempre mais compelida a fazer uma aula transmissiva, usando o manual. Monocórdica, para mim sem piada nenhuma, mas parece que infelizmente é a única forma de os manter controlados, ficam mais calmos em aulas formatadas”.

Os professores têm consciência de que a aprendizagem baseada numa aquisição de conhecimentos passiva pouco contribui para a autoconstrução dos alunos. Aprenderam na faculdade, os mais novos, que as metodologias expositivas são desadequadas e que devem ser substituídas por metodologias que atribuam ao aluno o estatuto de sujeito. No entanto, quando confrontados com realidade escolar, com o objetivo maior de avaliar se os alunos aprenderam o que lhes foi transmitido, acabaram por verificar que as aulas expositivas são o modo pragmático de o atingir. Na dualidade com que se depararam acabam por idealizar aulas de metodologias mistas, mais passivas ou mais ativas, consoante os contextos, contudo, sem se desvincular da forma escolar. Quando, por exemplo, o professor E1, em relação à disciplina de inglês, valorizou a experiência

e os interesses dos alunos, argumentando que “(...) centramos tudo no projeto, no aluno aprender uma língua mas sempre a partir daquilo que são os interesses dele, do que ele gosta, o aluno é que decide”, não deixou de transmitir os conteúdos definidos. Depreendeu-se que as matérias foram transferidas, embora de uma forma mais sedutora pois, segundo o professor, “Quase sem saber (o aluno) vai aprendendo os conteúdos gramaticais, o vocabulário”.

O exercício da autoridade vinculado na forma escolar originou dificuldades nas relações professor aluno. A este propósito, numa reflexão sobre a autoridade e o poder do professor, o entrevistado E1 afirmou que o mesmo é indispensável, mas que o nível “(...) varia de pessoa para pessoa, mas um professor novo é mais inseguro e como é mais inseguro quer ter o controlo da sala de aula e quer sentir-se seguro e precisa disso, de todos calados a passar do quadro (...) queremos essa calma, essa atenção, esse bom comportamento (...) e também para nos protegermos porque fisicamente um professor não aguenta uma hora a berrar, a mandar calar, a falar mais alto que eles, a ter estratégias para estarem todos em sossego”.

Os saberes a transmitir, na forma escolar, estão organizados nos chamados manuais escolares. Por lei, as escolas são obrigadas a adotar um manual escolar por cada disciplina a lecionar. Alguns dos inquiridos chamaram-lhe a “Bíblia”, ilustrando o seu carácter doutrinário e embora o considerassem uma limitação acabaram por o utilizar por obrigação ou porque não vislumbraram alternativas didáticas. Os manuais escolares reforçaram o poder dos professores diminuindo a imprevisibilidade, no entanto, acabaram por conduzir a aulas expositivas onde os alunos se limitaram a ouvir as informações neles inscritas.

Em situações pontuais onde decidiram prescindir do manual, os professores desenvolveram um trabalho de proximidade, propício ao desenvolvimento da entreajuda e da criatividade que favoreceu a autonomia e a responsabilização dos alunos. Sobre a referida temática, o professor E4, relatou a sua experiência: “Posso dizer que o melhor ano em termos de ensino de inglês e de ver resultados e de ver realmente uma grande evolução dos alunos foi num ano em que, na escola onde eu estava, se decidiu não adoptar um manual, aliás não usar”. Optou por um trabalho interpares, “(...) para dar o tema das profissões, empregos, proponha-lhes que eles construíssem uma entrevista de emprego, eles podiam escolher o emprego que quizessem: um era o patrão, outro era o candidato”. Constatou que “(...) um espírito de equipa, naquela turma, fantástico, esses miúdos foram para a (Escola) secundária, lá (no Alentejo) e evoluíram bem”. Mas, a referida prática, pontual, como muitas que decorrem nos espaços escolares, não teve continuidade.

Apesar de reconhecerem as vantagens de outras formas de ensinar, as metodologias da forma escolar estão muito enraizadas e podem mesmo vir a ser criticadas pelos que fogem, por assim dizer, às regras estabelecidas. Ao enveredar por metodologias menos expositivas os professores correram o risco de não ser compreendidos pela comunidade escolar. Alguns membros da escola eram muito críticos à perturbação do que apelidaram normal funcionamento da instituição.

Os professores reconheceram, pontualmente, o papel de sujeito aos alunos numa tentativa de paziguar os seus paradoxos morais, tentando alternar duas perspetivas dificilmente conciliáveis. Trabalharam para o meio termo, para “o melhor de dois mundos”, como frisou um dos inquiridos. Pressionados a seguir uma das principais regras da forma escolar, o cumprimento e aplicação integrais de programas (agora apelidados de metas curriculares), socorreram-se de metodologias que suavizassem injustiças, sem nunca verdadeiramente as eliminar. Num desabafo, o inquirido E4 afirmou: “Aí é o professor que se tem que desenrascar”. Deu, neste âmbito, algumas sugestões: “Trabalho diferenciado, diferenciar tarefas, mais fáceis para uns, mais exigentes para outros, arranjar actividades em que todos possam brilhar, lá está, e por exemplo essas actividades de entreajuda, ajudam muito”. Acrescentou ainda “Se damos a mesma coisa a todos, há uns que vão ser melhores que outros, não há hipótese”.

A escola impõe “processos uniformes de ensino”, sendo-lhe difícil responder à diversidade, cada vez maior, dos seus alunos (Canário,2013a,p.95). Assim, desenvolveram-se projetos cujo objetivo foi a máxima uniformização, retirando, para um lugar à parte, os alunos que não correspondiam ao padrão. Na escola de um dos inquiridos desenvolveu-se um projeto que pretendia resolver o problema da heterogeneidade das turmas, um projeto que uniformizasse os alunos, retirando temporariamente da turma alunos menos capazes, para os voltar a recolocar quanto atingissem o nível pretendido. O projeto tinha uma lógica de recuperação, em que se diagnosticavam “as deficiências, as carências, as lacunas” de cada um e se repunha “o que falta” para que se transformassem em “alunos bem sucedidos” (Charlot,2000,p.30).

Embora, repetidamente, os professores manifestassem o desejo de se libertar da forma estandardizada de transmissão de conhecimentos, baseada na repetição múltipla de informações recebidas do exterior, “repetição pelo professor (a redundância é um requisito didático), repetição pelo aluno, como meio de aprender e como meio de provar que aprendeu (processos de avaliação)” (Canário,2013a,p.96), mais pressão sentiram quando lecionaram disciplinas sujeitas a exame. Nas apelidadas “disciplinas nobres”, como português e matemática, a pressão foi maior. Os exames sujeitaram, ainda mais, os professores, aos conteúdos pré estabelecidos e ao cumprimento integral duma planificação rigorosa. Deste modo foi-lhes difícil atentar às características individuais de cada aluno contribuindo para uma aprendizagem ainda mais alienada. Preparar turmas para exame requereu professores especializados em estratégias de superação de exames e envolveu trabalho administrativo adicional.

Para o professor E3 o foco nos exames retirou sentido ao gosto de aprender e colocou em causa a autenticidade das aprendizagens dos alunos, bem como o trabalho do professor, como afirmou:

Na situação dos exames nacionais e intermédios dos mais variados níveis, os professores quase que se deixam de focar na aprendizagem dos alunos para se focarem no treino dos alunos para determinado tipo de exame. Se mudam o tipo de exame está tudo tramado, os alunos já não sabem nada (...) para mim isto é preocupante, um ensino que parece estar orientado para os resultados ociosos, o que interessa é ter um diploma, aprendizagens significativas deixaram de ser relevantes e os alunos

parecem perceber isso, pior, deixaram de dar valor e ter gosto em aprender pois não é isso que é valorizado, ou melhor, (querem) que lhes garanta o acesso ao ensino superior, o que aparece no relatório é a classificação.

O conceito de *accountability*, segundo Almerindo Janela Afonso, “um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização” (Afonso,2010,p.22), ficou bem expresso no excesso de trabalho burocrático que os professores executaram, nas palavras do professor E4:

Sim, a maioria das pessoas fazia tanto (...), depois na avaliação tínhamos pesos para as diferentes competências, nos critérios de avaliação tínhamos tudo decidíssimo, compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita, só a gramática, à parte, só para subir um bocadinho aqueles miúdos que estudam muito mas depois não conseguem falar nem escrever, mas estudam, têm 100% numa ficha de gramática...Coitadinhos ... A avaliação da parte cognitiva ... tínhamos depois a parte do comportamento, das atitudes, para a responsabilidade, e isso mais difícil de avaliar é, ter uma ideia geral difícilíssima de dar pesos específicos.... mas tínhamos as nossas grelhas depois fazíamos todos os períodos uma análise de diferentes turmas com maiores problemas todos os departamentos da escola faziam isso. Depois ia a pedagógico.Tínhamos ali os resultados todos analisados.A turma tal teve x por cento de resultados nível 2 , está com problemas , a turma tal , não ... o que é que podemos fazer? A maior dificuldade é a expressão escrita , então vamos aí fazer outras atividades.

A questão do “aluno médio”, que, segundo Canário (2013a,p.95), “está subjacente a grande parte do pensamento e da ação pedagógica”, exige aos professores um grande esforço de remediação mesmo na avaliação. Para evitar grandes discrepâncias nas notas dos alunos, os professores revelaram algumas técnicas de sobrevivência ao filtro dos exames, de trama cada vez mais fina. Para o professor E4, os exames eram uma grande preocupação, acrescentando que “Foi muito trabalhado, essa parte, evitar discrepâncias evitar essas diferenças grandes, as pessoas também já jogavam um bocadinho pelo seguro tinham o cuidado de não subir muito a nota de um aluno que efectivamente não tinha conhecimentos mas também não descia muito (...) ficava no meio.”

Relativamente ao tema “Relações intrapessoais e interpessoais com os jovens alunos” mais especificamente a pergunta “Como caracteriza a interação que estabelece com os alunos?”, todos os professores foram unânimes em declarar que estabeleciam boas relações com os seus alunos. No entanto era-lhes necessário recorrer à motivação extrínseca ou a meios mais atrativos de difundir conteúdos, porquanto os alunos dificilmente se envolviam nos processos. Os alunos encontravam pouco sentido nos saberes transmitidos e as suas opiniões e experiências não eram requeridas, porque, muitas vezes, desorganizavam a transmissão dos conteúdos planeada pelos professores. Na forma escolar, a predominância das metodologias centrada nos conteúdos, obrigava os alunos a uma atitude passiva e submissa que, quando não se verificava, podia conduzir a situações de indisciplina. Quando os alunos aceitavam as regras impostas, tudo corria bem. De outro modo os professores recorriam a mecanismos coercivos e mesmo punitivos, que não desejavam, mas para os quais não viam alternativas porquanto era urgente que os alunos absorvessem as matérias que lhes eram transmitidas.

Quanto à relação afetiva dentro da sala de aula, os professores desejavam que esta assentasse no respeito mútuo, onde não fosse necessário tomar posições autoritárias. Todavia, as situações de indisciplina são recorrentes constituindo, em regra, problemas difícil de ultrapassar nas instituições escolares. Os professores consideraram que a resolução dos problemas de indisciplina não passava por um exercício de maior autoritarismo, mas por um maior diálogo, que conduzisse à compreensão da situação. Porém esta última situação, mais desejável, pouco aconteceu, pois na situação do ensino difundido pela forma escolar, os tempos e ritmos são definidos rigorosamente e é obrigatório obedecer-lhes. As razões apontadas pelos professores foram maioritariamente a falta de tempo, tal como declarou o professor E1: “Claro que pode não haver tempo para isso, no dia-a-dia, não é? Na rotina de uma escola, na loucura das mil tarefas que temos para fazer, eu acho que não há tempo para isso, e esse é o mal”. Nas situações, mais graves, de rotura os professores recorreram a mecanismos penalizadores de modo a poderem prosseguir o seu trabalho pois é da responsabilidade individual de cada professor manter a ordem, particularmente na sua sala de aula.

A gestão da indisciplina era uma tarefa que requeria o dispêndio de muita energia com a imposição de regras que iam sendo repetidamente lembradas. As regras a respeitar na sala de aula tornavam-se elas próprias conteúdos que era necessário transmitir aos alunos. Na opinião do professor E3, os alunos não entendiam como se deviam comportar nas aulas, “(...) eles não entendem que não devem dispersar do assunto da aula, não entendem os limites e nessa altura tenho que ditar regras e mostrar que o foco é o assunto que se está a tratar na aula e que há regras a cumprir”.

A imposição de regras opôs-se, muitas vezes, à relação interpessoal que os professores pretendiam manter com os alunos. De modo a criar, em simultâneo, empatia e adoção de comportamentos corretos nos alunos os professores foram utilizando estratégias que contribuíram para um maior envolvimento dos alunos nos trabalhos, ou seja, estratégias que os instituíam como sujeitos. No entanto não foram estratégias permanentes, não alteraram a essência da forma escolar e assim, só pontualmente melhoraram as relações interpessoais.

Tema 2 – Processo RVCC: relações de trabalho em equipa

A equipa técnico-pedagógica organizada para o desenvolvimento de processos de RVCC, foi obrigada a definir os percursos a desenvolver, de um modo muito diferente ao preconizado na forma escolar. Os professores na educação dos jovens desenvolveram um trabalho meramente cooperativo, sobretudo burocrático e fragmentado, porém enquanto formadores em RVCC despertaram para um trabalho colaborativo. Refira-se que a diferença fundamental entre trabalho cooperativo e trabalho colaborativo “foi generalizada por Dillenbourg (1999a) da seguinte forma: na cooperação, os parceiros repartem o trabalho, resolvem as sub-tarefas individualmente e então juntam os resultados parciais em um resultado final. Na colaboração, os parceiros associam-se para realizar o trabalho” (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006, p.8). As vivências dos

professores na situação de formadores em RVCC traduziram uma realidade diferente daquela onde se vinculavam à forma escolar, sendo que o exercício das duas valências distintas no interior do mesmo estabelecimento escolar favoreceu o questionamento das mesmas. Esta nova perspectiva foi propícia a divergências da forma escolar e ao progressivo acreditar noutras possibilidades para a educação. Das narrativas, sobre o trabalho desenvolvido com os pares, apercebemo-nos da sua satisfação em inovar, trocar experiências e aprender em conjunto. Portadores de maior autonomia, detinham poder de decisão que os tornava responsáveis coletivamente. As metodologias requeridas para o desenvolvimento do processo de RVCC e as condições em que as desenvolveram, foram as causas referidas mais frequentemente e que os obrigaram a um trabalho interdependente, constante. Trabalharam em equipas verdadeiramente comprometidas com o processo, onde sobressaiu a motivação intrínseca dos seus membros, a interação intensa e, por vezes, extra profissional. A negociação democrática, feita de conflitos e consensos e as tarefas compartilhadas, evidenciaram um trabalho colaborativo, “(...) onde se desconhece o autor individual porque a assinatura foi uma só, resultante da negociação colaborativa e o do compartilhamento social daquilo que é entendido pelo grupo – fenómeno central da colaboração”, como afirmam Stahl, Koschmann, e Suthers (2006, p.3). A análise e reflexão posterior, sobre o trabalho realizado, ou seja, a frequente autoavaliação e subsequente implantação de ações de melhoria, contribuíram igualmente para fortalecer o espírito de equipa e aumentar a sua responsabilização e poder de decisão.

Na análise do tema “Relação / interação com a equipa pedagógica RVCC”, mais especificamente sobre a relação entre colegas, os professores apontaram como principais motivos de satisfação o trabalho em equipa e o grande envolvimento e comprometimento dos intervenientes. Alguns entrevistados valorizaram, ainda, a heterogeneidade da equipa e os laços de amizade que uniam os seus membros. A este propósito salientou-se a opinião do professor E1: “Um grande trabalho em conjunto, muitas reuniões, (...) neste processo há muito mais trabalho em equipa, não tenho qualquer dúvida disso, eu nunca trabalhei tanto em equipa como quando estive em CNO”. O professor E2, pelo seu lado, comentou: “(...) o que é importante é qualquer equipa ter jovens e, por outro lado também é importante ter algumas pessoas com alguma maturidade e o conjunto desse funcionamento foi o fruto, o trabalho positivo que acabou por sair”. O professor E3 lembrou, com alguma nostalgia, as relações entre os colegas da equipa que se mantiveram mesmo após a extinção do Centro e exprimiu a interação entre eles como se de uma família se tratasse, comentando: “Como já referi era boa, ainda é! Nós no CNO éramos uma família, éramos um grupo pequeno e focado no desenvolvimento dos adultos. Tivemos quezílias, mas todos tínhamos o mesmo objetivo, trabalhávamos bem em equipa e apesar de termos ideias bem diferentes sempre conseguimos reunir essas características para sermos mais completos como equipa e ajudar os adultos aos mais diversos níveis”.

Na subcategoria “Trabalho conjunto da equipa técnico-pedagógica” expressaram-se duras críticas à forma escolar, nas palavras dos entrevistados. Estas críticas à forma escolar são expostas por comparação ao

trabalho desenvolvido em RVCC. O professor E1 explicou, a propósito do trabalho em equipa no CNO, que o mesmo era necessário: “É impossível fazer o processo como nós fazemos as aulas, as aulas completamente individuais, preparar as aulas em casa, (dar) as aulas, corrigir os testes, não tem nada a ver com isto, não tem nada a ver (com) o ensino tradicional, é um processo que nos obriga, mesmo, mesmo, a trabalhar em equipa”. Sentia a necessidade de o revelar vincadamente e de o afirmar muito diferente do trabalho solitário que efetuou no ensino tradicional. Quando, o mesmo professor, referiu “nunca como neste processo tive tantas reuniões, tantas conversas, tanta troca de *emails*, preparar documentos em conjunto, até a descodificação (...); portanto os formadores têm que se acertar entre si “revelou mais do que um trabalho cooperativo, repartido em partes, revelou um trabalho colaborativo com os demais colegas, subentendendo interação, negociação colaborativa e tarefas compartilhadas.

O processo de RVCC começou a ser implementado desde o ano 2001. No entanto, para alguns entrevistados, e quando comparado às práticas escolares, foi percecionado como um processo recente. Este facto foi justificativo de algumas mudanças no trabalho dos professores, todavia não as explicou na sua essência. Assim, e embora envolvido no processo de RVCC desde há 8 anos, o professor E1 sustentou que o intenso trabalho em conjunto com a equipa técnica pedagógica se deveu ao facto de ser “(...) um processo novo, não é uma coisa que haja desde sempre não é? Um professor não se junta com o outro para discutir o programa de matemática do 5º ano, mas senta-se com o outro para discutir o referencial de STC, porque não o conhece, não o domina”. Entretanto, o mesmo professor exemplificou interações para além das naturais a um processo inicial, quanto ao trabalho que era desenvolvido em equipa, numa sala predefinida para o efeito. Disse, a esse respeito: “Um formador que tinha dúvidas consultava um outro, olha vê lá se vê aqui mais qualquer coisa que eu não esteja a ver, e essas trocas, como estamos todos no mesmo espaço físico a ver portefólios, dá para ir falando uns com os outros e pedindo opinião, isso é muito saudável.” Acrescentou, ainda, aspetos de tomada de decisão conjunta: “Nós tínhamos reuniões até para decidir aquela questão dos certificados (...) havia muita partilha de opiniões sobre isso (...), este certificado de segurança no trabalho, atribuías o DR (domínio de referência) 2 de saúde?”. Comentou também o trabalho da equipa para a preparação das sessões de júri: “Fazíamos a preparação com o profissional e com os formadores, nem todos às vezes, iam dando sugestões que o adulto podia utilizar na sua apresentação”. Salientou, novamente, a comparação com o ensino regular, pois “(...) havia muito trabalho em grupo, muito mais que no ensino regular, sem dúvida, pelo menos da minha experiência”. Entretanto, outros entrevistados, assumiam o trabalho em conjunto como efetivamente inerente ao processo de RVCC, admitindo que não o poderiam desenvolver como é habitual na forma escolar. Evidenciaram dificuldades iniciais quando verificaram que não poderiam preparar aulas uniformes. Não podiam repetir o mesmo para todos, porque cada adulto tem a sua história de vida, cada um tem respostas diferentes. Foi forçoso aceitar que cada um é diferente do outro, nunca se sabendo, à partida, quais os conhecimentos a mobilizar para dar orientações e sugestões aos adultos. O grau de imprevisibilidade era

grande, mas não causou constrangimentos, nem sensação de perda de poder e de autoridade nos professores. Se não houvesse uma resposta pronta, ela era conseguida, porque se ia procurá-la em conjunto com o adulto ou até com outros adultos e técnicos presentes na sala, num clima de confiança mútua. A este respeito o professor E2 afirmou:

As sessões de RVCC eram experiências completamente diferentes, começamos inicialmente por fazer daquilo uma aula (mas percebemos que não poderia ser assim, teria de ser uma experiência completamente diferente de uma aula, até porque as dúvidas eram tantas, constantemente, que nós (equipa) de sessão para sessão (não lhe chamávamos aulas!) tínhamos de alterar o modelo, fazíamos novos gráficos, novos slides, para aquele grupo, experiências muito positivas, fazíamos um trabalho sempre constante (...) cada sessão era uma novidade, uma nova experiência, tentámos sempre melhorar e foi o que fizemos.

Quando se tornou obrigatório cumprir metas de certificação, entretanto impostas pela tutela, foram utilizadas estratégias de cooperação para tornar os processos menos individualizados. Segundo o professor E1, “(...) os processos acabam por ter de acelerar e têm também pressões de vária ordem e muitos formadores, em muitos centros, acabou por se chegar à conclusão (...) formatar um pouco o processo, não é?”. Os discursos dos entrevistados refletiram a dualidade e o conflito de interesses que tais práticas de formatação representavam ao “(...) gerir tensões presentes no dispositivo, entre as metodologias inovadoras, centradas na valorização das pessoas e a gestão de recursos humanos, ao serviço do mercado” (Cavaco, 2008, p.565). A maioria dos entrevistados não concordou com a formatação do processo e foi dentro da equipa que procuraram minimizar os efeitos de tais políticas. Esta situação foi descrita pelo professor E1 do seguinte modo: “Eu não sou muito apologista da formatação, pronto, mas as estratégias eram essas, era em conjunto ver que sugestões vamos dar ao adulto ou que propostas é que vamos fazer um pouco mais formatadas para todos” fornecendo alguns exemplos desse tipo de estratégias, “vamos todos escrever sobre o livro da vida (...) o filme da vida (...) fazer exercícios de Soduku”.

O trabalho em equipa evidenciou-se, também, nos aspetos de autoavaliação e na implementação de ações de melhoria, após análise e reflexão sobre o trabalho realizado. Este processo foi induzido, sobretudo, após a promoção da avaliação nos CNO, através da adaptação do modelo CAF (*Common Assessment Framework*), pela Universidade Católica Portuguesa. O professor E2 contou como esse processo foi importante: “O trabalho da equipa foi, como tudo na vida que é criado, o que acontece em tudo é verificar aspetos que possam ser corrigidos, que possam ser melhorados, as equipas fizeram isso (...), apareceram sempre com melhorias, apareceram sempre com sugestões”. O mesmo professor referiu, igualmente, algumas ações de melhoria implementadas:

Um dos aspetos positivos e que nós ainda fizemos no nosso centro, muitas das vezes, era o apoio que começamos a dar e a formação que começamos a dar de inglês, por exemplo, em que começamos a perceber que os formandos tinham dificuldades, (...) e quem diz o inglês diz a nível da escrita, diz a nível da matemática, portanto, o processo, neste momento,

se estivesse ainda em funcionamento de certeza que tinha equipas de professores a apoiar os formandos nas áreas em que eles surgiram com mais dificuldades e que eram fáceis de colmatar.

A contribuição do trabalho autónomo e responsável das equipas pedagógicas revelou-se essencial para a consolidação dos Centros. O seu desenvolvimento pôde envolver outras valências, concretizadas à medida que foram diagnosticadas novas necessidades. Este facto foi ilustrado pelo professor E2 quando referiu o seguinte: “E estas áreas, da informática, que nós também ajudámos bastante, portanto, os centros de formação estavam a começar a ficar preparados para preparar as pessoas logo numa primeira fase, em termos de contacto com o computador, o saber escrever, as coisas essenciais, a linguagem, a nível de uma língua que eles achassem necessária, portanto a máquina estava montada”.

Na equipa técnico-pedagógica, trabalharam em conjunto, para além de professores/formadores de diversas áreas do conhecimento, técnicos de reconhecimento de competências, facto que amplificou, desde logo, perspectivas de trabalho. Quando se referiam à respetiva equipa, a maioria dos professores, não distinguiu nenhuma hierarquia entre si, testemunhando uma relação entre iguais. O professor E3 afirmou, a esse respeito, “Acho que trabalhávamos quase sempre em conjunto (...) mesmo quando estávamos em leitura de PRA, íamos sempre comentando com o formador ou profissional de RVC diversos aspetos do PRA.” O referido professor acrescentou ainda, com viva emoção, uma situação elucidativa do espírito do grupo de trabalho: “O CNO teve direito a instalações novas, aquando da reestruturação do parque escolar, e perguntaram-nos como queríamos as mesas e nós fomos unânimes, pedimos mesas redondas para estarmos voltados uns para os outros.” Mercê da autonomia de que dispuseram e consequente aumento de responsabilidade, as equipas de trabalho aplicaram-se num intenso diálogo no sentido da criação de estratégias que respondessem aos seus problemas. Em relação a estratégias de colaboração utilizadas, o professor E3, referiu: “No decorrer do processo fomos criando estratégias para nos organizarmos e rentabilizarmos o trabalho e o tempo”. Estas estratégias possibilitavam a consecução de um trabalho colaborativo de rigor, onde o diálogo era privilegiado, para “ser criativos e ir conversando uns com os outros, para acertar agulhas, para não perdermos o rigor e a validade do que íamos fazendo”.

Nos CNO ou nos CQEP, os inquiridos refletiram que sentiram maior liberdade de ação e consequentemente maior responsabilização pela sua atividade profissional. Ao contrário do sistema escolar, eram mais autónomos e conscientes, por isso, menos estranhos ao seu próprio trabalho, querendo nele intervir e transformá-lo, pois lhes era reconhecida capacidade de decisão. Os professores sentiam-se, na forma escolar, prisioneiros de um sistema “que dificulta uma construção de sentido e favorece uma dissociação entre o sujeito e o seu trabalho (escolar), conferindo-lhe características de alienação” (Canário, 2005, p71).

Assim, relativamente à categoria “Orientações metodológicas, pedagógicas e interação com as chefias”, os professores consideraram que havia grande independência das equipas pedagógicas relativamente às chefias. Tal facto proporcionava-lhes mais liberdade de ação e decisão, mas também mais responsabilização e mais

trabalho. Para os outros professores da comunidade escolar, o centro era percecionado como uma estrutura independente, muito embora o conjunto de professores fosse comum às sessões de RVCC e às aulas do ensino tradicional e o Diretor da Escola, cumulativamente, Diretor do centro. A este respeito, no entendimento do professor E2, “(...) quem estava e quem não estava ligado ao RVCC, sempre teve a ideia que nós não pertencíamos quase à tutela (...), não que alguém alguma vez o tenha dito ou feito alguma coisa, chegou-se a um ponto de se ter a sensação que a equipa que estava ligada a este processo não pertencia à escola”. Embora, no início, a situação fosse considerada natural, pois era uma estrutura nova, desconhecida para a maioria da população escolar, quer nos seus objetivos quer no seu modo de funcionamento, manteve-se essa estranheza à qual se acrescentou um sentimento de rejeição. Estes aspetos evidenciaram alguma competição entre o processo de RVCC e a forma escolar. Assim, logramos supor que os professores se escudaram na desvalorização do processo de RVCC de modo a manter a hegemonia da forma escolar. Para o professor E2 este foi um “aspeto negativo” justificado pelo facto “de a escola nunca ter chegado a entender a importância do RVCC”.

No centro, a maioria das decisões era tomada por toda a equipa, embora houvesse a figura de coordenador. Para o entrevistado E3, a chefia materializava-se na pessoa da coordenadora, mas, na sua opinião, esta era vista “como mais um membro da equipa e não havia uma hierarquização muito marcada”. As orientações pedagógicas e metodológicas que provinham da tutela eram analisadas em grupo de modo a alcançar um entendimento conjunto. A planificação da ação decorria do parecer coletivo, onde todos detinham igual responsabilidade, e que proporcionava um trabalho apoiado e determinado. Nas palavras do professor E3, a forma de trabalho referida foi, assim, descrita pormenorizadamente:

A equipa com que trabalhei tinha uma coordenadora, mas as práticas, orientações metodológicas e pedagógicas nunca vieram propriamente da chefia (...) Nós tínhamos o referencial e o guia, tínhamos tido formação, e basicamente tudo era decidido, planificado e alinhado em grupo. A coordenadora coordenava, orientava, organizava-nos e procurava o entendimento e trabalho conjunto. Claro que havia as metas e a documentação e as marcações de sessões de júri, criação de grupos e os cronogramas de sessões (datas, horas e salas), mas estes pontos, como já disse, eram geralmente tratados em equipa e decididos em equipa.

Comparativamente ao modelo escolar, a maioria dos inquiridos, preferiu as metodologias utilizadas no processo de RVCC, no entanto, alguns refletiram o desejo de um sistema mais previsível, que o professor pudesse controlar, e onde conseguisse exercer o seu poder (Canário,2013a,p.96). O professor E4 explicou, a este respeito, as principais diferenças por si sentidas: “há maior liberdade de movimentos, há maior flexibilização, do tempo, por exemplo, não há o tempo aula, há sessões mas também há trabalho à distância, portanto é muito diferente, muito diferente”. No entanto, no seu discurso, não foi clara a preferência por modelos mais ou menos autoritários das chefias: “Às vezes o excesso de flexibilidade e de liberdade tira-nos também o controlo (...) às vezes as coisas mais rígidas e mais estruturadas são mais fáceis para o professor (...)

mais controlado, mais programado (...) aqui há alguns imprevistos (...) Eu acho que dá mais trabalho, não está tão direcionado”.

Ao entrar na escola, o currículo escolar, entendido na sua configuração mais alargada, já está definido, esperando-se, de qualquer professor, o cumprimento das diretrizes emanadas. Tal como os alunos, os professores são submissos a “um conjunto de regras impessoais”, estão sujeitos à gestão de espaços, tempos, modos de agrupamento dos alunos e dos saberes disciplinares que tornam exequíveis processos uniformes inerentes à forma escolar (Canário, 2013a, p. 94). Os professores desenvolveram um trabalho cooperativo para dar resposta ao, cada vez mais abundante, trabalho burocrático e às exigências de uniformização do alunos, dos grupos, dos departamentos e da escola, e referiram o isolamento e o constrangimento que tais situações causaram. Embora os professores pretendessem um trabalho colaborativo e uma atividade docente mais interdisciplinar e orientada para os alunos, não perceberam as metodologias RVCC como alternativa, como se o único caminho possível fosse o preconizado pela forma escolar.

A propósito do tema de análise “Relação e interação com os colegas e com as chefias”, respeitante ao trabalho desenvolvido na forma escolar, os professores relataram um trabalho principalmente cooperativo apesar de desejarem um trabalho mais colaborativo. A predominância de trabalho cooperativo foi explicitada pelo professor E2 do seguinte modo: “Colaborei sempre, há sempre uma tendência quando se trabalha em grupo que é o professor de matemática fazer as contas, o de direito fazer a ata, ou seja, inconscientemente uma divisão de tarefas”. As principais razões que foram apontadas para o impedimento de uma interação mais colaborativa entre os professores referiram-se à falta de tempo, dimensão entretanto absorvida nas múltiplas tarefas a realizar. O professor E3 manifestou o desejo de um trabalho mais colaborativo, pois, nas suas palavras “Gosto de partilhar ideias, materiais, pensar em equipa e projetar exposições ou saídas e visitas de campo, criar materiais educativos. Gosto mesmo de trabalhar em equipa, sozinha é muito chato! Uma coisa que me aborrece é por exemplo, é preciso fazer uma planificação e em vez de nos juntarmos para fazer e pensar nela, cada professor fica com um nível e faz em casa”. Mas mostrou-se resignado com a situação afirmando “Mas também sei que com o pouco tempo que se tem, não pode ser de outro modo”.

A natureza da divisão do trabalho entre os professores, porquanto “estão ao serviço de uma conceção cumulativa do conhecimento” (Canário, 2013a, p. 96), foi confirmada pelo professor E1 quando disse “(...) não havia um trabalho muito grande de colaboração com outros professores, na preparação de materiais de sala de aula, não havia muito (...) visitas de estudo também não”. No entanto, considerou ser grande a necessidade de reflexão conjunta, pois “(...) os colegas, entre si, têm muita necessidade também de falar, sobre os problemas das suas turmas (...) para refletirmos juntos sobre o que é que estávamos a fazer”. Os professores não anteciparam a possibilidade de utilizar estratégias colaborativas passíveis de resolução dos problemas diagnosticados, ainda que, repetidamente, tenham realçado a importância da partilha. O professor E1 exprimiu a sua opinião a este respeito referindo que “(...) a partir do momento em que podemos partilhar,

todos temos a ganhar com isso, ou seja, eu posso aprender uma estratégia que tu tens com os teus (alunos) e o colega aprender outro tipo de estratégias comigo, e acho que a partilha é fundamental”. Referiu, ainda, o isolamento dos professores e o sofrimento que tal situação causava: “Quando nalguma turma que não funcionava tão bem, ou nalguma escola em que não me dava com os colegas, eu ficava sempre mais desiludida e mais triste porque acho que isso é muito mau, pronto, é muito mau quando os professores se isolam e sofrem com os seus problemas e das suas turmas em silêncio, em que não há uma partilha”.

Em geral, a uma resolução de problemas autónoma contrapôs-se uma uniformização de procedimentos envolvendo uma crescente burocracia. As metodologias aplicadas na forma escolar entendem os alunos como um todo igual, e quando isso não ocorre minimizam essa situação recorrendo a estratégias de uniformização, como nos disse Canário (2013a,p.95): “(...) face a públicos diferenciados a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar”. A esse propósito, o professor E4, referiu, do seguinte modo, as preocupações e as dificuldades do trabalho com os seus pares: “Depois ia a pedagógico. Havia colegas que não gostavam, muito papel, muita conta, muita coisa; mas era uma tentativa de aferir, realmente uniformizar, de não ser cada professor faz da sua maneira, cada grupo disciplinar faz da sua maneira, era tentar que houvesse uniformidade dentro do grupo, do departamento, e da escola”.

Relativamente ao subtema “Relação com as chefias /Como se colocam em prática as diretivas superiores”, os professores deram preferência às chefias que concediam autonomia aos professores, autonomia que disseram imprescindível para a execução de um trabalho de qualidade. Criticaram, ainda, o excesso de trabalho burocrático, justificativo de cada ação que executavam, normalmente imposto pela tutela.

Nas estruturas intermédias, nomeadamente nas áreas disciplinares, os professores orientaram as suas práticas de molde a desenvolver o projeto educativo de escola. No entanto, a pouca autonomia, o excessivo trabalho burocrático e a falta de estruturas que viabilizassem um trabalho colaborativo impediram uma atividade interdisciplinar que promovesse o desenvolvimento integral dos alunos. Os professores concentraram-se nas avaliações sistemáticas ao seu trabalho ao contrário de apostarem no desenvolvimento dos seus alunos.

Os Conselhos de Turma, fortemente controlados pelas chefias, foram considerados atos meramente oficiais e não propriamente ações pedagógicas. Na opinião do professor E3, os referidos conselhos eram “(...) essencialmente numa vertente administrativa, classificações, documentação em ordem, ratificação de pautas e atas, monitorização da turma e planos de recuperação”. O referido professor considerou, ainda, o trabalho dos professores essencialmente burocrático, quando disse: “Antigamente existiam os PCT (Projetos Curriculares de Turma), em que as disciplinas articulavam estratégias e conteúdos/atividades, mas sempre me pareceu que não era levado a sério, preenchia-se (documentos) mas não havia verdadeiramente articulação ou trabalho em equipa. Acho que todos entendiam aquilo como mais um papel para preencher”.

Tema 3 – Processo RVCC: o papel da comunidade

As novas metodologias inerentes ao processo de RVCC modificaram não só as relações pedagógicas entre vários atores dentro dos muros da própria escola, mas também as relações interpessoais agora desdobradas “em processos mais largos, difusos e multiformes de socialização” (Canário,2005,p.196), capazes de fraturar muros escolares. Enquanto a forma escolar era alheia às características socioculturais da comunidade envolvente, muitas vezes impeditivas da sua eficaz implementação, o processo de RVCC, através da metodologia das histórias de vida, respeitou a comunidade envolvente e procurou nela razões que o legitimem, porquanto se alimentou das experiências que os adultos desenvolveram na comunidade. Acresce, ainda, o respeito pelos ritmos, necessidades e aspirações da comunidade, transferindo para a escola vontades de mudança. Foi manifesta a vontade dos próprios adultos em incluir-se na escola, em contribuir para a resolução de problemas que o modelo escolar veicula, pois através deste processo inovador, os adultos tornaram-se pessoas “mais conscientes”, “mais despertas”, “atentas”, “reflexivas”, “críticas”, “motivadas”, “mais realizadas”, “curiosas”, “interventivas”, “compreensivas”, “respeitadoras”, “comunicativas”, “mais cooperativas” (Carneiro et al.,2010,pp. 62). A energia da motivação intrínseca que estas novas metodologias provocaram nos adultos (professores, alunos, outros), nomeadamente o aumento da autonomia, garantiu que cada um e todos fossem capazes de alterar situações problemáticas a que a forma escolar não conseguia responder.

A perceção dos professores sobre a presença dos adultos na escola, que eram por vezes, também encarregados de educação, alterou-se significativamente, quando estes últimos se envolveram e assumiram papéis mais interventivos em diversas situações educativas. Os adultos trouxeram para a escola o conhecimento da realidade social que a escola desvalorizava. Os vínculos criados aumentaram a confiança, as aprendizagens recíprocas fomentaram as competências educativas, a satisfação da partilha favoreceu a entreajuda, a compreensão/conhecimento do outro quebrou barreiras outrora vistas como impossíveis e mesmo indesejáveis de quebrar. Deste modo, a contribuição para a resolução de problemas socioeducativos, dentro da escola revelou-se importante, já que os adultos deixaram de ser vistos como problemas e eram tidos como partes da solução.

Relativamente às aprendizagens que não as formais, três inquiridos consideraram positivo o trabalho extra sessão RVCC. Na subcategoria “Atividades extra sessão RVCC”, o professor E1, referiu:

Na Azevedo Neves fazíamos isso (...) com visitas de estudo, tínhamos a iniciativa do Ler+, que era como se fossem clubes de leitura, é tudo muito importante para o adulto se sentir perto da escola, para o adulto se sentir à vontade, para criar (o

professor) um vínculo com o adulto, depois ele mais facilmente fala da sua história de vida, e percebe o processo e está à vontade connosco e a relação é mais saudável, pronto, isso é sempre positivo.

O professor E2 referiu a transferência de boas práticas do ensino com os jovens para o processo de RVCC, práticas que promoviam o contacto com a realidade extra muros escolares, modos de socialização multiformes proporcionadores do aumento de competências educativas de todos para todos. Essas práticas, apelidadas de visitas de estudo eram, nas palavras do referido professor; “(...) extremamente apaixonantes (...) o voltar outra vez aos pais, mas com experiências muito parecidas com as dos seus filhos porque era o ir (...) todos juntos sair fora, era a visita fora, o comer num jardim com todos juntos, e na prática verificávamos que as coisas não são assim tão diferentes, é uma experiência também apaixonante de levar adultos a fazer visitas de estudo, porque não há ninguém que conheça tudo, não há ninguém que saiba tudo, nós próprios!” Este trecho ilustrou, de algum modo, o questionamento de Canário (2013a,p.130) sobre a pertinência da oposição entre pedagogia e andragogia, quando afirmou que as práticas de socialização de jovens e adultos, embora diversas, “não são realidades totalmente diferentes, nem, muito menos, opostas”. O mesmo professor apontou as referidas iniciativas como experiências inovadoras bem-sucedidas para alargamento do espaço educativo, nas suas palavras, “uma das experiências e muitas novidades que o nosso Centro teve foi a necessidade que encontrámos de fazer essas visitas com os adultos”. A necessidade sentida traduziu-se, assim, em processos ecológicos de formação, pois em espaços educativos mais amplos é “(...) possível fazer convergir e articular, modalidades educativas formais e informais, atividades escolares e extra escolares, processos educativos das crianças e dos adultos (famílias, professores e outros membros da comunidade)” (Canário, 2013a,pp.131-136). Para o professor E3, as visitas de estudo, com os adultos, eram atividades mais facilmente concretizáveis do que no caso dos jovens: “Com os adultos era mais simples porque juntávamos alguns formadores com carro e escolhíamos um museu sem custos ou um domingo de manhã e lá iam todos fazer uma visita”. A satisfação com que os formadores falavam sobre as situações educativas com adultos, fora da escola, nas suas aprendizagens formais e informais, refletia a capacidade da escola em transgredir as tradicionais fronteiras, o que “(...) poderá contribuir para desempenhar, a nível local, uma função estruturante de animação, suscetível de facilitar a emergência de uma cultura de desenvolvimento” (Canário,2013a,p.133).

A contribuição que a existência de um CNO, dentro da escola, deu ao alargamento da comunidade escolar, ao criar um espaço educativo mais amplo, onde se encontravam e construíam uma escola com mais sentido, professores, alunos, adultos, famílias, foi expressada por dois dos inquiridos. Surgiram e desenvolveram-se modalidades educativas não formais e informais que abrangeram todas as gerações e todo o tipo de atores da comunidade. De acordo com os entrevistados, as modalidades formais ganhavam mais sentido, com os adultos, na medida em que derivavam de diagnósticos realizados no momento em que os adultos manifestavam a vontade de as frequentar, não sendo obrigados a frequentá-las.

O professor E1 referiu, a propósito da relação escola/comunidade:

A escola é que está dentro da comunidade, tens os pais dos miúdos, podes ir buscar os adultos para fazer reconhecimento, podes criar relações com a comunidade muito mais fortes, precisamente por isso, tens os pais, tens os miúdos, tens os familiares, enfim, tens os saberes, tens os espaços, tens a biblioteca, tens os recursos das escolas, quer dizer, eu acho que faz todo o sentido, a educação de adultos dentro duma escola.

Salientou, também, uma maior interação entre todos os atores: “Os professores são os mesmos, eu já fui professora de miúdos e ao mesmo tempo de adultos, logo aí há uma riqueza, um enriquecimento maior, troca de experiências com os outros professores que não estão com os adultos, nós chegávamos a fazer ações de divulgação dos CNO quando estávamos em reunião de pais, dos jovens, e depois os pais até vinham fazer RVCC, e encontravam-se (...) e isso fazia todo o sentido”. A inquirida mostrou, ainda, a sua satisfação com a realização de atividades informais. Como confirmou, “Eu lembro-me, festas em comum, estavam os pais, os filhos, os professores (...) mas isso é a tal comunidade, trazer a comunidade para a escola (...) portanto acho que não há nenhum benefício em fazer o processo fora da escola”.

O professor E2 salientou a partilha do saber tanto com os pais como com os filhos, a desmistificação do espaço escola como um local vedado e estranho e a felicidade de uma partilha intergeracional. Na sua opinião, “os centros que mais aspetos positivos tiraram foram os centros inseridos dentro de uma escola”. Atribuiu, ainda, a maior importância, ao facto de ter sido, em simultâneo, professor dos pais e dos filhos. Nas suas palavras, “Porque eu tive a felicidade de ser professor dos filhos de dia e dos pais à noite, pais que muitos anos eu não conheci, nunca vi e agora passei a tê-los como alunos, ou seja, pais que não sabiam como era a escola dos filhos e que agora começaram a ir às casas de banho que os filhos frequentavam, começaram a estar na mesma sala que os filhos estavam e começaram a perceber a realidade da escola”. Reforçou a partilha intergeracional ao afirmar: “(...) eu penso que estes centros foram os mais felizes porque passaram a ter duas (ou mais!) gerações completamente diferentes, alguns até avós, tios, famílias, amigos”. Relatou, também, a naturalidade com que se organizavam atividades não formais: “Quando nós organizávamos os nossos convívios, as nossas festas, pela primeira vez na vida enchemos a nossa escola cheia de adultos porque eles também eram os pais dos nossos alunos mas agora eram também nossos alunos, portanto acho que isso é uma experiência que nunca ninguém devia esquecer na vida”.

O professor referenciado como E2 afirmou que a principal influência do processo de RVCC no questionamento da forma escolar foi o impacto que este teve no conhecimento da realidade social em que a escola estava inserida. Imerso na ilusão pedagógica, que exclui as “condições sociais em que se inscreve a ação escolar” e lhe confere uma dimensão “intemporal” e “extraterritorial” (Canário, 2013a, p.95), modificou o seu olhar no decorrer da experiência em RVCC. As condições sociais tornaram-se-lhe menos abstratas, recolocando-o na realidade do território. As relações interpessoais que estabeleceu vieram ampliar e alterar o espaço educativo, proporcionando-lhe maior sentido. Os problemas tornaram-se mais fáceis de resolver ao valorizar as características socioculturais do contexto dos alunos e das famílias. Nas palavras de um dos inquiridos, “(...)

em relação aos aspetos mais positivos que eu tirei, eu tive alunos cujos pais foram meus alunos à noite, foi começar a perceber melhor a realidade (...) das famílias, porque mesmo não sendo pais deles, viviam no mesmo bairro, portanto os adultos viviam nos mesmos sítios onde viviam os meus alunos, portanto, pais e filhos da mesma realidade social, têm os mesmos problemas”. Da reflexão sobre a realidade social em que estava inserido, o mesmo inquirido salientou o seguinte: “com os adultos tinha uma abordagem muito mais objetiva dos problemas existentes (...) havia aqui um conhecer da realidade muito mais completa, era portanto um inserir e conhecer a realidade em que estamos inseridos, que é os nossos alunos, perceber os nossos alunos, mesmo que não fossem pais deles eram pais doutros alunos noutras escolas”.

Na categoria “Interação com os encarregados de educação”, percebe-se como a educação, segundo a forma escolar, se enclausura dentro dos muros da escola, alheando-se da comunidade envolvente. A interação com os encarregados de educação era pontual, restrita aos diretores de turma, por isso, obrigatória. Os encarregados de educação foram, muitas vezes, encarados como fonte de problemas ao mesmo tempo que se procuravam soluções para os problemas que os respetivos educandos apresentavam. A respeito da obrigatoriedade da relação com os encarregados de educação o professor E1 disse: “Só mais quando fui diretora de turma, foi só mesmo mais nesses anos, e aí pronto tinha de falar com eles, não é?”.

Esperava-se que os pais comparecessem na escola, quando convocados, embora o tempo previsto para lhes dedicar fosse escasso, esperando-se que a sua intervenção se limitasse a incutir nos filhos as normas vigentes na escola e os modos de aprendizagem preconizados pela forma escolar. Um dos inquiridos afirmou, a propósito, “(...) consegui sempre pais preocupados e interessados, que vinham cá, lá está, se alguma coisa falhava, até era mais o nosso tempo, aqui na escola não temos muito tempo para eles, (...) mas sobretudo nestes anos na Azevedo Neves, nunca tive grandes razões de queixa dos pais”. Os pais mostravam-se conformados, mas a confiança na sua capacidade de intervenção era reduzida e, assim, a perspetiva de resolução dos problemas baixa. Na opinião do professor E1, os pais concordavam em “colaborar com tudo o que nos propúnhamos para recuperar os alunos, podiam era os pais não terem eles próprios recursos para ajudar nas questões dos alunos”. Os professores desvinculavam-se da forma de como, depois, os pais lidavam com os filhos, essa não era a sua função. O objetivo era que os pais transformassem os filhos em alunos bem adaptados à forma escolar ao invés de utilizarem, como propôs Charlot (2000, p.30) uma leitura positiva para compreender “como se constrói a situação” e, muito importante, “qual o sentido da situação” para o aluno e não “o que falta” para que ele se transforme num “aluno bem sucedido”. No entanto, ficou clara a legitimidade para recorrer à “metodologia do medo”, como se depreendeu do relato do entrevistado E1: “O lidar depois com os filhos é um outro mundo, há pais que gritam, que batem, em todas as escolas, e nós tentávamos sempre dizer que não era assim que se lidava com a situação (...) tentávamos falar com os miúdos, mas pronto isso já é estar-me a meter dentro de como funcionam as famílias e isso às vezes é complicado, eu dizer ao pai como havia de lidar com os filhos”. As consequências da intervenção dos pais junto dos filhos, depois

observada nos alunos, eram parcas e muitas vezes incutidas pelo medo, procurando resignar os alunos à obrigação de ter de frequentar a escola, sobretudo por obediência aos pais. A este propósito, o professor E1, disse: “alguns tinham o tal medo, que também não é saudável (...) mas às vezes era, ficam mais preocupados em portar-se bem, mais preocupados com o seu desempenho para também não desiludirem os pais, não é? E nós falávamos muito nessa ideia do pai estar no trabalho a fazer a parte dele e tu tens de fazer a tua parte que é estar aqui na escola (...) e teres boas notas e teres bom comportamento”.

As medidas burocráticas e descontinuadas que a escola promove foram dissuasoras de uma responsabilização partilhada em prol da aprendizagem dos alunos. Deste modo, a desconfiança mútua entre professores e pais acentuava-se, os conflitos agravavam-se e criavam-se baixas expectativas em relação à participação dos encarregados de educação. Na opinião de alguns dos inquiridos, os pais contribuíram mais para os problemas, que aos professores se apresentavam, que para a sua resolução, revelando-se muitos condescendentes, numa atitude de proteção dos filhos contra o que consideravam ser fracasso dos professores. A opinião de um dos inquiridos a propósito deste conflito foi a seguinte: “Infelizmente parece que os deveres são muito esquecidos, e os Encarregados de Educação têm, de um modo geral, o mesmo comportamento, ou seja, encontram as falhas nos professores para justificar os comportamentos errados dos filhos”. A interação com os pais, ao invés de se mostrar benéfica, no acompanhamento da escolarização dos filhos, surgiu como um problema contra o qual os professores tiveram de se defender. Os pais procuraram culpabilizar os professores pelo insucesso e comportamentos incorretos dos filhos levando os professores a tomar atitudes fortemente defensivas. Especialmente nos casos de indisciplina, o professor E3 afirmou: “vou bastante munido de evidências do comportamento desadequado e das inúmeras tentativas para o corrigir, já para me defender (...) É estranho, não é?”. Refletiu, ainda, sobre o absurdo da situação, dizendo, “O professor tem que estar sempre a arranjar provas para a sua defesa, por vezes perco mais tempo com isso do que a tentar concertar o problema e isso a meu ver é já por si anti pedagógico e negativo, mas é difícil sobreviver neste sistema”. Ao invés de uma responsabilização mútua nas tarefas de escolarização e de socialização dos alunos, que pudesse contribuir para a resolução dos problemas que a preocupavam, obteve, dos próprios pais, atitudes de contestação que não esperaria.

Alguns inquiridos expressaram o desejo de uma relação mais próxima do meio envolvente, construída ao longo do tempo, mais próxima das comunidades educativas que antecederam o modelo escolar, onde “As pessoas aprendiam através de um processo de permanente imersão no mundo social (comunidades familiares, de vizinhança e de trabalho)” (Canário,2002,p10).

Tema 4 - Processo RVCC: relação com a forma escolar

A análise dos discursos produzidos pelos inquiridos traduziu duas realidades em conflito, entre a absorção do processo de RVCC pela forma escolar e a libertação do processo de RVCC da forma escolar. Por um lado, pôde-

se perceber que o processo de RVCC continha argumentos capazes de libertar a educação de adultos da forma escolar, pela utilização da metodologia das histórias de vida, pelo reconhecimento de aprendizagens não formais e informais, pela valorização das experiências dos adultos desenvolvidos no seio da sua comunidade. Por outro lado, foram cada vez mais óbvias as inflexões no sentido das práticas escolarizadas, numa maior aproximação à forma escolar, traduzidas pela formatação imposta aquando da massificação do processo, pelas dificuldades que os professores tiveram em se desvincular da forma escolar mas, sobretudo, no que disse respeito ao atual processo de avaliação.

No processo de RVCC nem sempre era clara, para os professores e para os próprios adultos, a diferenciação entre história de vida e portefólio reflexivo de aprendizagem (PRA). No entanto, as metodologias utilizadas no desenvolvimento destes dois documentos faziam toda a diferença quando comparadas com o trabalho da forma escolar.

A este propósito, verificaram-se posições diferentes sobre a utilização destas duas metodologias complementares utilizadas em processo de RVCC. Numa das abordagens o referencial era utilizado como os manuais da forma escolar. Não se tratava de rememorar experiências mais significativas do percurso de vida dos adultos, mas antes refletir sobre os conteúdos veiculados pelo referencial, enviesando a verdadeira essência da metodologia das histórias de vida. O processo de RVCC deixava, assim, de estar centrado no adulto para se centrar nos conteúdos exigidos. A propósito desta abordagem, o inquirido E1, relatou a sua experiência dizendo: “O adulto é convidado a escrever a sua história de vida, a sua autobiografia, logo quando entra em contacto com o processo de RVCC e com o CNO, pela profissional de RVCC que lhe explica, que lhe fala e que tenta trabalhar com ele sobre o que é que é escrever uma história de vida (...) muito direcionada para os conteúdos dos referenciais”. Numa outra abordagem, os adultos, já teriam desenvolvido um primeiro esboço da sua história de vida, com as experiências mais significativas para eles próprios. Mesmo que nem todas fossem consideradas para posterior validação e certificação, correspondiam à sua própria escolha, eram aquelas que lhes faziam mais sentido. Nas palavras do referido inquirido: “Eles (os adultos) fazem primeiro uma história de vida muito livre e muito despreocupada em relação aos conteúdos (do referencial) que depois lhe vão ser pedidos, e depois o portefólio é essa história de vida (...) em que o adulto vai alargando aquelas reflexões que já fez, mas alargá-las para elas irem ao encontro do que os formadores lhe vão pedir, em termos dos conteúdos das várias áreas de competências diferentes”.

As duas abordagens eram igualmente válidas, mas o professor E1 preferia a primeira: “Pode funcionar das duas maneiras, a única diferença é que se eles já tiverem uma ideia dos conteúdos (do referencial), isto mais no secundário, (...) depois os formadores podem dar sugestões mais acertadas logo à partida”. Denotou, assim, uma rememoração conduzida desde início face à imposta aceleração do processo. Num registo dubio, alternando o respeito pela metodologia das histórias de vida e a necessidade de acelerar os processos, o referido professor disse: “Não tem de ser assim, lá está (...) e faço sempre essa ressalva nas descodificações,

não tem de ser assim, é o que o adulto quiser selecionar da sua vida para ir de encontro daquilo que nós estivermos a pedir, mas acho que em certos momentos o processo se formatou, quase que já dizíamos, pronto, DR1, equipamentos, fale da máquina de lavar, máquina fotográfica, DR2, do computador, DR3 faça uma reclamação, DR4”. Ao mesmo tempo afirmou: “Realmente a ideia não é essa, e eu percebo a filosofia, mas na prática não se respeitou muito a filosofia, o processo, tanto que agora não se respeita de todo com a inclusão da prova”.

Algumas dificuldades processuais conduziram a maior formalização dos processos, quando o diagnóstico prévio de competências não foi o correto ou quando as expectativas dos adultos estavam desajustadas. Essas dificuldades foram expressadas pelo entrevistado E3 do seguinte modo: “Se os adultos tiverem poucas competências ou se estiverem no CNO convencidos que não precisam de trabalhar muito para verem validadas as suas competências o processo acaba por ser um bocado formatado porque o formador vai tentar ser o mais simplista possível, claro que tentamos adequar, mas nem sempre é fácil e/ou possível”.

Questionado sobre “Práticas utilizadas no ensino regular com aplicação no processo de RVCC” um dos inquiridos considerou-as mais um impedimento que um bom recurso. Neste sentido afirmo: “Mesmo os professores mais velhos que começaram com este processo, eu via muito que era o modelo que traziam das aulas que levavam para os adultos, às vezes não resultava”. Justificava-se assim que “(...) se pegasse num referencial de competências como se fosse um conteúdo a dar, isso é um erro, não se pode cair no erro de fazer uma aula expositiva (...) vou ensinar o referencial (...) não é isso o espírito do processo (...) queríamos dar aulas, vamos ensinar o referencial, depois vamos fazer uma ficha para ver se eles perceberam o referencial, pode-se cair nesse erro”. Os professores, por vezes, não se conseguiam desvincular das práticas que anos a fio desenvolveram na forma escolar, indício de que as novas metodologias requeriam uma requalificação prévia destes profissionais. Na falta de formação adequada, os professores recorriam às suas experiências anteriores, escolarizando o processo de RVCC. Um dos inquiridos interpretou essa situação da seguinte forma: “Há momentos em que elas (professoras) sentem a necessidade de ensinar, de transmitir aqueles conteúdos, conhecimentos”. Ainda a este propósito, num outro registo, um dos inquiridos sugeriu “uma situação em que lhes propusesse um trabalho extra história de vida, porque a história de vida não pode ter lá tudo”. Acrescentou ainda: “Quando os formandos não mostram que interpretaram textos de determinadas maneiras, mas que depois no referencial é necessário, (propõe dar-lhes) umas fichinhas, por exemplo com interpretação de textos”, equiparando o referencial de competências aos conteúdos programáticos de uma qualquer disciplina. Foram mencionadas outras práticas transferidas da forma escolar para o processo de RVCC, como por exemplo as correções que procuravam salientar os erros, numa “leitura negativa” (Charlot, 2000, p. 30), tão reproduzida na forma escolar. Num comentário emitido a propósito da correção dos erros ortográficos no portefólio foi dito que os mesmos eram “mesmo bem sublinhados a amarelo para eles verem bem onde é que falharam mais”. A noção de que o referencial de competências era semelhante a um manual

a cumprir inteiramente foi sublinhada pela afirmação de que deveriam ser contempladas aulas formais. O objetivo era, para o inquirido E4, “idealmente chegar à demonstração das competências todas que são exigidas, mesmo uma maneira mais incipiente, em alguns casos”. No entendimento do referido professor, “Muitas das competências do referencial a nível da linguagem e comunicação parece que pressupõem um trabalho presencial, sessões presenciais de formação, que o próprio formador dê trabalhos, dê testes, avalie em sessões presenciais, coisas que são muito difíceis de fazer com uma história de vida, só com texto escrito”. Na subcategoria “Processos de avaliação”, os testemunhos dos professores que a ele se referiram revelaram circunstâncias distintas. Até 2012, a validação do portefólio reflexivo de aprendizagens, concretizava-se numa sessão única, de carácter qualitativo, muito dialogada e participada, e a certificação numa sessão de júri, posterior, para uniformização e credibilização do processo a nível social. Desde 2013, transformou-se num processo moroso e extenuante de avaliações repetitivas, em que o sistema da validação pressupõe sessões separadas de autoavaliação e heteroavaliação do portefólio, utilizando uma escala de valores de 1 a 5 e a certificação concretiza-se na realização de provas de avaliação. Deste modo, os professores, até 2012, raramente se referiram ao processo de avaliação, numa demonstração da sua irrelevância comparativamente ao desenvolvimento do portefólio. Um dos inquiridos, o único que a ele se referiu, anteriormente a 2012, salientou:

Na equipa, com que trabalhei, havia um grau de interdisciplinaridade elevado, formadores e profissional trabalhavam já de acordo com essa articulação. As sugestões de desenvolvimento eram muitas das vezes criadas a pensar nos NG e DR's das outras áreas, assim o adulto não se sentia a repetir ideias e os formadores acabavam por validar desenvolvimentos que não tinham diretamente sugerido. No fundo, era o todo que era validado. (...) No entanto, era fundamental a organização do PRA, das diversas ideias, para que não se tornasse num PRA segmentado, a profissional de RVC tinha sessões em que trabalhava com o adulto essa fluidez, a integração lógica de todos os desenvolvimentos. (...) Muitas vezes os adultos escreviam coisas no PRA que me pareciam não ser deles, e em conversa conseguia perceber se existia competência; ou seja a oralidade era fundamental, mesmo que o aluno não tivesse descrito muito bem ou com um Português perfeito. É interessante verificar que, com alguma vontade e criatividade, conseguimos reconhecer uma grande variedade de competências de STC, mesmo ao nível das artes e do desporto. Por exemplo lembro-me de uma aluna que pintava e eu pedi-lhe para desenvolver o tema das cores e das misturas de cores primárias e acabámos a conversa com as propriedades físicas dos objetos, de refletirem ou absorverem espectro luminoso, etc... Um músico que me falou da escrita musical e da correspondência matemática ou do atleta que me descrevia a gestão dos tempos, resistência e velocidade durante as corridas.

Numa clara aproximação às práticas escolarizadas, desde 2013, o processo de avaliação é considerado, por um dos inquiridos, como muito preocupante e de difícil compreensão. Nesta linha de ideias foi afirmado que era “(...) um bocadinho complicado, é que eles têm o referencial e depois as grelhas de autoavaliação, os níveis de avaliação, ou de classificação, não me parece muito ligado a este tipo de trabalho com adultos”. Procurando compreender a sua conjugação com o processo de RVCC declarou: “Não faz muito sentido (...) Não me parece que esta grelha (de avaliação) bata certo com o referencial”. O entrevistado E4 acrescentou que na área de LC

a grelha de avaliação deveria ser “Mais simples, isto é um bocado complicado (...) aborda a temática? Da competência? Ora temos que ver que é a temática da competência, ora as competências na linguagem e comunicação são em comunicação, são o próprio uso da linguagem e comunicação, é uma metalinguagem, portanto, isto...”.

Em relação à autoavaliação, efetuada pelos adultos, observou-se que os mesmos foram capazes de refletir sobre o seu trabalho, mas ao nível da quantidade de trabalho que produziram e da evolução que verificaram e não, como supostamente se pretendia, ao nível da classificação das competências que detinham, suscetíveis de validação e de certificação. A este respeito o professor E4 referiu que os adultos eram “(...) um bocadinho otimistas porque penso que eles têm, nós temos dificuldade em perceber como é que isto se aplica, eu tenho, e eles muito mais (...) eles avaliam-se ao nível da quantidade de trabalho que produziram, do sofrimento, coitados, com que o produziram, da evolução que tiveram”. Reforçou, ainda, a sua análise referindo: “Portanto para eles pedirem um 4, quer dizer que fizeram um trabalho bom, que foi bom, foi um trabalho que eles conseguiram realizar, que se esforçaram por realizar, que tentaram, que foram refletindo, que foram alterando coisas à medida que fomos corrigindo, mas é claro! De acordo com as nossas sugestões, escreveram muito, o que para eles já é muito difícil”. No entanto, no entendimento do referido professor, “(...) isso não quer dizer que tenham evidenciado essa competência na produção de texto, refletindo e emitindo opinião, que é o que pede o nível 4, eles fizeram um bom trabalho, mas, eu não posso chegar aí, porque isso já era a um nível muito elevado e que eu própria tenho dificuldade em aplicar”.

Sobre as provas de avaliação, no momento da redação deste relatório ainda não realizadas, supunha-se que surgissem dificuldades pois os adultos não foram preparados para as realizar. O processo de RVCC não se baseou na acumulação de conhecimentos transmitidos pelo professor para posteriormente serem repetidos pelos adultos como meio de provar que foram assimilados. Durante o processo de RVCC, os adultos construíram, com o apoio dos professores e dos técnicos, um portefólio, onde demonstraram que possuíam um determinado conjunto de competências. Portanto, o parecer do entrevistado E4 não foi otimista, quando disse: “Acho que não estão preparados para fazer as provas (...) acho que vão ter muitas dificuldades. O processo foi muito acompanhado, têm sempre quem oriente, quem os corrija e na prova estão sozinhos”. Antecipou, também, que no caso específico dos adultos com quem trabalhou, adultos pouco escolarizados, as dificuldades seriam mais acentuadas: “Alguns destes senhores fizeram os exames da 4ª classe (há muitos anos atrás) e têm muita dificuldade em redigir, quer a nível de erros ortográficos, quer a nível de construção frásica, e fazem muita coisa porque é no computador, porque tem corretor ortográfico, porque se for à mão, escrever à mão vão ter muita dificuldade (...) o grupo era um bocadinho heterogéneo, alguns foram muito ajudadas pelas técnicas e formadoras”.

Conforme um dos professores, tratava-se de um estranho processo de avaliação, não lhe era fácil distinguir quem é que estava a ser avaliado, até que ponto o modo de evidenciação das competências era de sua

sugestão ou da total iniciativa dos adultos. Segundo nos foi dito, “(...) muitas vezes, muitas das coisas que os senhores produzem já foi sugerido pelo formador (...) já foi orientada pelo formador, o formador ajudou a produzir, no fundo também está a avaliar o seu trabalho”. Na dualidade entre quem é que se estava concretamente a avaliar, um dos inquiridos questionou-se, “Mas até que ponto saiu da cabeça do adulto e até que ponto fomos nós que colocámos lá, pronto é uma questão que se coloca sempre também”. No mesmo propósito acrescentava, “Se eu sugeri correções e alterações e se realmente as fizeram, agora também não ia deixar que aparecessem minimamente bem-feitas, portanto a seguir entro eu, e corrijo, pronto”.

NOTAS FINAIS

O presente relatório representou o culminar de um percurso académico, o mestrado em ciências da educação no ramo formação de adultos. Este percurso não se limitou ao estágio em contexto de trabalho, antes o incorporou nos saberes teóricos adquiridos e nas experiências acumuladas durante todo o mestrado.

Este mestrado respondeu plenamente às questões da sua procura, que se prenderam com a busca de sentido para a rotura sentida na atividade profissional, longa no que respeita à educação de crianças e jovens e curta, mas inovadora, no que respeita à educação e formação de adultos. A pessoal e progressiva contestação à forma escolar deparou-se, invariavelmente, com a sua naturalização, percecionada como algo de eterno, até à verificação, no terreno, de outros modos de conceber a educação, as novas metodologias da educação de adultos. Entretanto as razões de tamanha alteração careciam de explicitação e do devido enquadramento teórico, tornados viáveis através da consecução do presente mestrado. Considero, assim, que o trabalho desenvolvido em todo o seu percurso, me possibilitou a aquisição de saberes e capacidades que me tornaram mais consciente, crítica e reflexiva, capaz de encontrar o sentido que procurava. O desenvolvimento pessoal conferido teve impacto em todos os aspetos da minha vida tornando possível uma auto-orientação para a atividade profissional futura. Considero-me, hoje, mais capaz de compreender, analisar e contestar políticas de educação e formação de adultos e o rumo da educação, para todos.

Relativamente ao estágio, modalidade escolhida tendo em vista a problematização da aplicação do processo de RVCC no terreno, foi determinante a possibilidade de continuar a acompanhar o desenvolvimento do CQEP-Amadora, no seio da organização onde desenvolvi grande parte da minha atividade profissional. No entanto, no decorrer do estágio, esta escolha revelou ser mais uma limitação do que uma oportunidade. Com efeito, o objetivo de poder analisar criticamente o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, foi desvalorizado, tendo em conta as limitações decorrentes da inoperância da ANQEP. Muito embora as adversidades possam ser fonte de motivação, não foi este o caso, pois as equipas a operar no terreno mostraram-se desgastadas e os adultos consternados com a situação. Assim, a análise recaiu, sobretudo, sobre a resiliência demonstrada na condução do processo de RVCC à luz das reformas da ANQEP. A análise crítica ao desenvolvimento do processo de RVCC foi concretizada no decorrer das principais atividades realizadas, a saber: as reuniões da comissão coordenadora do CQEP-Amadora, as reuniões de trabalho do polo CQEP- Dr. Azevedo Neves, a operacionalização subsequente às tomadas de decisão, as tarefas como técnica ORVC, com um grupo de adultos de nível básico e a ação de formadora na área de MV, no reconhecimento e validação de competências, de um grupo de sete adultos.

A organização de toda a atividade do CQEP-Amadora emergiu das reuniões de trabalho da Comissão Coordenadora, constituída pelos elementos da Sede e dos quatro polos constituintes do consórcio, com um largo historial de trabalho conjunto anterior. A Comissão desenvolveu, no início deste estágio, um trabalho essencialmente colaborativo, de que é exemplo o modelo organizativo da primeira fase de intervenção dos

CQEP “Recolha, validação, sistematização e divulgação da informação”. Mais tarde, a Sede assumiu um papel mais diretivo e controlador, que se deveu à subdivisão de tarefas, ao acréscimo de trabalho sob condições precárias e à continuada falta de apoio e indecisão da ANQEP.

Sobre as II Jornadas Técnicas promovidas pela ANQEP, em outubro de 2014, concluiu-se que a formação recebida foi manifestamente insuficiente em relação às expectativas iniciais. O intercâmbio de informações levado a cabo pelos membros dos vários CQEP presentes, veio agravar o sentimento de apreensão em relação ao futuro da educação de adultos, por esta via.

No CQEP-Amadora, depois de ampla discussão, no balanço entre os escassos recursos humanos e a insistente solicitação dos adultos em causa, decidiu-se dar continuidade aos primeiros grupos de RVCC. A implementação do processo de RVCC foi limitada, pela impossibilidade de gerar modelos organizativos orientadores, pela desmultiplicação das reduzidas equipas em novas funções, pela escassa formação dos profissionais e pelo processo intermitente de alargamento das equipas no terreno.

Nas sessões de acolhimento, a decisão de centralização de processos e consequente desenraizamento dos polos de origem, acrescentou interferências na assiduidade, evidenciando a necessidade de uma maior flexibilização, numa relação mais individualizada e próxima dos adultos.

A 20 de novembro de 2014, deu-se a primeira sessão do primeiro grupo RVCC de nível básico, e único, no decorrer do presente estágio. Os 16 adultos integrantes, 14 homens e 2 mulheres, de idades compreendidas entre os 30 e os 46 anos, detinham escolarização diferenciada, desde o 3º ao 9º ano de escolaridade.

No caso dos adultos menos escolarizados foi necessário realizar formação, em português e em TIC, simultaneamente ao processo de reconhecimento de competências, antecipando as 50 horas de formação previstas institucionalmente.

Ainda que os obstáculos à participação nas sessões de RVCC fossem relevantes constatou-se que o envolvimento dos adultos em grupos de interesse, pessoais e profissionais, traduziu maior assiduidade e menos desistências.

O reconhecimento de competências dos adultos pouco escolarizados envolveu dificuldades amplamente investigadas por Cavaco, relacionadas com as competências de escrita e leitura, com estigmas sociais associados à baixa escolaridade, à desvalorização das profissões que exercem ou à situação de desemprego, e nalguns casos, com a incompreensão do referencial de competências o que implicou uma ampla flexibilização do processo.

A etapa de validação de competências foi reveladora da desvalorização dos adultos que o novo processo de avaliação propôs. O facto das reuniões de auto e heteroavaliação se realizarem separadamente perverteu o processo a que acresceu a desigual pontuação imposta, em prol dos professores. À data de conclusão deste estágio não se realizou a etapa de certificação, a qual se revelou controversa desde o início do processo.

Refletindo a desmotivação gerada pelas políticas atuais de desinvestimento na educação de adultos salienta-se que apenas 15% os adultos com processos transitados dos anteriores CNO (cerca de 3500) manifestaram vontade de retomar/concluir os seus processos.

Apesar das limitações verificadas ao longo do trabalho de estágio foi possível e profícuo desenvolver um estudo baseado na questão orientadora: “As práticas socioeducativas, inerentes ao processo de RVCC, são suscetíveis de questionar a forma escolar?”

A metodologia adotada baseou-se numa abordagem qualitativa, integrando estratégias como a análise de documentos, registos de observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas. O estudo, de interpelação à forma escolar, questionou dois grupos de atores distintos, adultos em processo de RVCC e professores, simultaneamente, das áreas de educação de jovens e de educação de adultos.

Muito embora todo o trabalho se tenha desenrolado numa instituição escolar, no seio do paradigma escolar, paradoxalmente, procuraram-se as razões que libertam a educação de adultos da forma escolar, razões suscetíveis de questionar a forma escolar. Em sentido inverso, refletiu-se sobre práticas de escolarização do processo de RVCC, porventura consentidas sem grandes objeções, tanto mais que a forma escolar persiste como a única “natural” e inevitável, (Canário,2002,p.10).

Da análise dos registos de observação destacaram-se pontos de rotura com a forma escolar, mas também práticas de escolarização do processo. Como principais pontos de rotura com a forma escolar salientaram-se:

- A aprendizagem centrada no sujeito, acentuada pela realização de uma autobiografia anterior à decodificação do referencial.
- A aprendizagem ancorada em experiências prévias, essencial à construção de sentido.
- A valorização das aprendizagens não formal e informal, consideradas para validação.
- O aumento progressivo da autonomia dos adultos concomitantes com a menor dependência da equipa técnico- pedagógica.
- A ampla flexibilidade relativa à assiduidade, minimizando obstáculos à inclusão.
- A predominância de uma cultura de perguntas ao invés de uma cultura de respostas.
- A aprendizagem mútua desenvolvida, entre adultos numa relação simétrica.
- As sessões individuais facultando o conhecimento privilegiado do outro.
- O desenvolvimento da expressão oral e o aumento da autoconfiança.
- As sessões em grupo, especialmente aquelas desenvolvidas em roda de conversa, através do diálogo e reflexão interpares.
- Um processo com sentido porquanto os adultos concordaram em aprender e tiveram o desejo de aprender.

A partir da observação realizada durante este estágio o processo de RVCC denotou práticas de escolarização do processo, que se referem:

-A práticas educativas hierarquizadas, realizadas “para” os adultos e não “com os adultos”, favoráveis à formatação de procedimentos.

-A sessões de descodificação do referencial de competências com os formadores, mais específicas, revelando maior aproximação aos saberes disciplinares, próprios de uma abordagem formal.

- Ao conhecimento prévio de saberes escolares, indispensáveis à explicitação e avaliação das competências detidas e à realização de provas de avaliação.

- Ao novo modelo de avaliação, muito próximo das práticas escolarizadas. Neste modelo destacaram-se: a fase de validação de competências que envolveu um mecanismo intrincado e inflexível de cotação para seleção dos adultos; a autoavaliação dos adultos, percebida como o esforço despendido na realização do portefólio ao invés da legitimação das competências que na realidade possuíam; a separação das reuniões de autoavaliação e heteroavaliação, sendo que estas últimas se assemelharam aos conselhos de turma da forma escolar; a pontuação desigual da validação de competências que demonstrou a desvalorização dos adultos em prol dos professores; a sobrevalorização da certificação escolar, quando o nível de escolarização predominou sobre os reais conhecimentos e competências dos adultos; as provas de avaliação, preponderantes sobre todo o processo de RVCC, com a proporção maioritária de 60% e a desvalorização dos adultos e dos profissionais em favor de um júri externo ao processo de RVCC.

A análise das entrevistas permitiu, simultaneamente, questionar o impacto do processo de RVCC na forma escolar e evidenciar interferências da forma escolar no processo de RVCC. A referida análise foi sistematizada em quatro temas: Tema 1 - Processo RVCC: reequacionar a forma escolar valorizando o estatuto de sujeito; Tema 2 – Processo RVCC: relações de trabalho em equipa; Tema 3 – Processo RVCC: o papel da comunidade e no Tema 4 - Processo RVCC: relação com a forma escolar.

No que ao primeiro tema diz respeito e na opinião dos entrevistados, o processo de RVCC permitiu reequacionar a forma escolar na medida em que foi capaz de a questionar na sua essência. Quando se centrou o processo no sujeito, ao invés de se focar no professor, toda a organização escolar se modificou. O processo de RVCC, baseado na metodologia das histórias de vida, na valorização das experiências anteriores que ocorrem em todas as dimensões (formais, não formais e informais), contextualizadas nos respetivos meios socioculturais, mostrou que é possível ensinar e aprender de outros modos. A perspetiva biográfica, centrada no sujeito, veio permitir uma aprendizagem com sentido e ampliou o envolvimento dos aprendentes. Os professores confirmaram nos adultos uma motivação intrínseca para aprender onde a vontade e o gosto de aprender se expressaram inequivocamente. Neste processo, os professores encararam os adultos como pessoas responsáveis, independentes e capazes de se autogerirem, sobre as quais não houve necessidade de adotarem posições autoritárias. A crescente autoconfiança que os adultos iam demonstrando advinha, em grande medida, da confiança de quem fala daquilo que é conhecedor, daquilo que não lhe é estranho, das suas próprias experiências. A educação, quer se trate de crianças, quer se trate de adultos deve ser um

processo global e contínuo de autoconstrução da pessoa humana, onde o papel fundamental cabe ao sujeito e à sua experiência (Canário,2013a,p.129). A separação entre o aprender e a vida diluíram-se, pois os adultos transportaram para a escola a sua história de vida e, com ela, a dos outros com quem a compartilharam.

No que concerne ao segundo tema, os professores consideraram desenvolver, na forma escolar, um trabalho cooperativo, essencialmente burocrático e fragmentado. Enquanto formadores no processo de RVCC envolveram-se num trabalho colaborativo, que possibilitou maior satisfação, inovação, reflexão, troca de experiências e aprendizagem conjunta. No CNO ou no CQEP, os professores sentiram maior liberdade de ação e consequentemente maior responsabilização coletiva na sua atividade profissional. Mais autónomos, mas conscientes e, por isso, menos estranhos ao seu próprio trabalho, afirmaram poder intervir nele e transformá-lo, pois foi-lhes reconhecida capacidade de decisão.

Na análise referente ao terceiro tema os inquiridos observaram que as novas metodologias, inerentes ao processo de RVCC, modificaram não só as relações pedagógicas entre os vários atores da escola, mas também as relações interpessoais. Através da metodologia das histórias de vida, das experiências desenvolvidas na comunidade, os adultos trouxeram para a escola o conhecimento da realidade sociocultural que a escola desvalorizava. A compreensão/conhecimento do outro quebrou barreiras outrora vistas como impossíveis e mesmo indesejáveis de quebrar. Desmistificou-se a ideia de que aos adultos lhes falta motivação e competências para intervir nas dinâmicas da escola quando estes se envolveram e assumiram papéis mais interventivos em diversas situações educativas. A contribuição para a resolução de problemas socioeducativos, a que a forma escolar não conseguia responder, revelou-se importante, já que os adultos deixaram de ser vistos como problemas e eram tidos como partes da solução. O impacto de novos processos de socialização alargou o espaço educativo e foi capaz de fraturar “muros” escolares. As relações interpessoais geradas aumentaram a confiança, a ajuda e o empenho de todos amplificando competências educativas. No quarto tema, os entrevistados problematizaram duas realidades antagónicas, a independência do processo de RVCC da forma escolar e a assimilação do processo de RVCC pela forma escolar. Assim, pôde-se perceber que, segundo os inquiridos, o processo de RVCC continha argumentos capazes de libertar a educação de adultos da forma escolar, pela utilização da metodologia das histórias de vida, pelo reconhecimento de aprendizagens não formais e informais e pela valorização das experiências dos adultos desenvolvidos no seio da sua comunidade. No entanto, constatou-se que o atual modelo de reconhecimento e validação de competências está mais próximo das práticas escolarizadas. Os desvios, no sentido das práticas escolarizadas, traduziram-se pela formatação imposta aquando da massificação do processo, pelas dificuldades que os professores tiveram em se desvincular da forma escolar, agravadas pela falta de formação profissional e, sobretudo, pelo atual processo de avaliação.

A resposta à questão orientadora que motivou o trabalho empírico – “As práticas socioeducativas, inerentes ao processo de RVCC, são suscetíveis de questionar a forma escolar?” - reporta para as orientações educativas

do momento, tendo em conta a acentuada descontinuidade das orientações políticas governamentais a este respeito (Lima,2008,p.50). A dependência de diretrizes e financiamentos institucionais para a implementação, no terreno, do processo de RVCC, embora menor que na forma escola, é contudo determinante. A análise realizada traduziu realidades diferentes consoante as orientações das tutelas e as dinâmicas próprias das equipas a operar no terreno. Compreendeu-se que o processo de RVCC possui argumentos capazes de reequacionar a forma escolar, de a questionar na sua essência. A implementação do processo, no terreno, mostrou que é possível ensinar e aprender de outros modos, que façam mais sentido, para os alunos e também para os professores. Quando se centrou o processo no sujeito, ao invés de se focar no professor, toda a organização se modificou. A metodologia das histórias de vida, a valorização das experiências anteriores que ocorrem em todas as dimensões (formais, não formais e informais) e a contextualização no meio sociocultural ampliaram o envolvimento dos adultos e a sua motivação intrínseca para aprender. Os professores foram muito críticos a uma escola que progressivamente perde sentido e da qual se anseiam libertar. A vivência dos professores na situação de formadores em RVCC foi propícia a divergências da forma escolar e ao progressivo acreditar noutras possibilidades para a educação. O trabalho colaborativo desenvolvido com os pares proporcionou-lhes maior satisfação e menor alienação. Portadores de maior autonomia, detinham poder de decisão que os tornava responsáveis coletivamente pela condução do seu próprio trabalho. Os adultos trouxeram para a escola o conhecimento da realidade sociocultural que a escola desvalorizava. Esta compreensão do outro quebrou barreiras outrora vistas como impossíveis de quebrar contribuindo para a resolução de problemas socioeducativos. Desmistificou-se a ideia de que aos adultos lhes falta motivação e competências para intervir nas dinâmicas da escola quando estes se envolveram e assumiram papéis mais interventivos em diversas situações educativas.

No entanto, em tempos mais recentes, tornaram-se mais óbvias as inflexões do processo de RVCC no sentido da forma escolar, como os registos de observação e as entrevistas expuseram. Denota-se a desvalorização da dimensão mais humanista do processo em estudo, agravada pela intromissão de muitas características escolarizantes do trabalho que os professores, na atualidade, realizam nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A.J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 26, nº 1, pp.13-30.
- Aires, L (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, N., et al. (2014). Aprender Sempre - Educação da população adulta para a cidadania participativa e responsável. *Pensar a Educação em Portugal 2015*, pp. 1-36. Acedido em 15 de maio de 2015, em http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_EDUCACAO_DE_%20ADULTOS.pdf
- Bardin, L. (2008). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Lda.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida: um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A.F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2002). Prefácio. In C. Cavaco (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial* (pp. 9-12). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Firagi e P. Rodrigues e M.P. Alves e P. Valois (Eds./Orgs). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos* (pp.35-46). Lisboa: Educa.
- Canário, R., et al. (2012). Iniciativa Novas Oportunidades - Genealogia de uma política de educação de adultos. In *Sociedade, crise e reconfigurações: atas do VII Congresso Português de Sociologia*, Porto, 19-22 junho 2012.
- Canário, R. (2013a). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. (4ª ed.). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2013b). Novos (des) caminhos da Educação de Adultos? *Revista Aprender*, 34, 13-2. Acedido em 04 de maio de 2015, em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/111-revista-aprender-n-34>
- Carneiro, R. (coord.) et al. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da avaliação externa 2009-2010*. ANQ. Acedido em 17 de março de 2015, em [file:///C:/Users/MariaManuelaSim%C3%B5es/Downloads/file846%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/MariaManuelaSim%C3%B5es/Downloads/file846%20(3).pdf)
- Cavaco, C.J.D. (2008). *Adultos pouco escolarizados: Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, 6th edition. London: Routledge

Delors, J., et al. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO. Acedido em 10 de fevereiro de 2015, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

Faure, E., et al. (1981). *Aprender a ser*. (3ª ed.). Lisboa: Livraria Bertrand.

Freire, P. (1987). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gomes, M.C.M. (2012). *Qualificar adultos em Portugal: políticas públicas e dinâmicas sociais*. Dissertação de Doutoramento, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.

Guimarães, P. (2011). Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): A emergência da educação e formação para a competitividade. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.

Guimarães, P. (2012). A educação e a formação de adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 69-84. Acedido em 13 de abril de 2015, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n22/n22a05.pdf>

Guimarães, P. (2014). Das margens para um lugar de maior destaque: Ambiguidades na estratégia política da união europeia para a educação de adultos. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 23, 13-28. Acedido em 18 de junho de 2015, em http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/M_1.pdf

Josso, M-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Josso, M-C. (2008a). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In: R. Canário & B. Cabrito (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*, (pp. 115-126) (2ª ed.). Lisboa: Educa.

Josso, M-C. (2008b). Histórias de Vida abrem novas potencialidades às pessoas. *Associação O Direito de Aprender*. Lisboa. Acedido em 12 de janeiro de 2015, em <http://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/entrevista-com-marie-christine-josso>.

Lima, L. C. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & C. Belmiro, (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (2ª ed.) (pp.31-60). Lisboa: Educa.

Lima, L. C. (2012). Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. *Questões da Nossa Época*, vol. 41, pp. 93- 114.

Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Melo, A. (2011). Prefácio. In R. Barros, *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal: uma etnografia crítica em educação de adultos*, (pp.16-17). Lisboa: Chiado Editora.

Melo, A. (2012). *Passagens Revoltas - 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Associação In Loco.

Melo, A. (2013). A Educação de Adultos como forma educativa e política de resistência. *Revista Aprender*, 34, 5-12. Acedido em 16 de junho de 2015, em <http://www.direitodeaprender.com.pt/revista-aprender-no-34>

Nico, L. P. (2011). *A escola da vida: reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010)*. Mangualde: Edições PEDAGO, Lda.

Nóvoa, A. (2013). Prefácio. In R. Canário, *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*, (4ª ed.) (pp. 3-7). Lisboa: Educa.

Paulos, C., et al. (2013). O Impacte dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Vida dos Adultos: Contribuições de um Centro Novas Oportunidades. In N. Alves, C. Cavaco, P. Guimarães & M. Marques (Eds.). *Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais – das políticas às lógicas de ação*, Lisboa: IE-UL, 11-12 set. 2013 (557-589).

Pires, A. L. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Roths, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos – Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp.84-116). Lisboa: Gradiva.

Salgado, L. (coord.) et al. (2011). *O aumento das competências educativas das famílias: um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Sócrates, J. (2005). A ambição. *Novas Oportunidades: Iniciativa no Âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. MTSS/ME-Lisboa. Consultado em 05 de maio de 2015, em http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf

Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). *Computer-supported collaborative learning: An historical perspective*. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK. Acedido em 11 de junho de 2015, em http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_Portuguese.pdf

Vala, J. (1986). A análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, (101-128). Porto: Edições Afrontamento.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Portaria n.º135-A/2013, de 28 de março, DR nº 62 - 1ª Série, Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (2013). *Agenda europeia em Portugal: Estratégias para a implementação da agenda europeia para a educação de adultos*. ANQEP Website. Acedido em 12 de dezembro de 2014, em <http://www.agenda.anqep.gov.pt/np4/16>

Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves (2008). Plano estratégico de intervenção (PEI 2008-2011) do Centro Novas Oportunidades. Amadora: AEAN.

Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves (2014). *Contrato de Autonomia em processo de homologação*.

Amadora: AEAN.

Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves (2014). *Projeto Educativo do AEAN: Trabalhar o presente, construir futuros - Por uma escola de excelência*. Amadora: AEAN.

Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves (2014). *Regulamento Interno do AEAN: Triénio de 2013/2014 a 2015/2016*. Amadora: AEAN

Alonso, L., et al (2002). *Referencial de competências-chave. Educação e formação de adultos*. (2ª ed.). Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.

ANQ (s. d.). *Referencial de competências-chave de educação e formação de adultos (nível básico)*. Lisboa: ANQ.

ANQEP (2014). *Guia Metodológico - Orientação ao Longo da Vida nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional* –. Lisboa: ANQEP Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

ANQEP (2014). *Guia de referência para a garantia da qualidade*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

Branco, L. & Freire, M. (2014). Etapas de reconhecimento, validação e certificação de Competências. In *ANQEP: comunicação apresentada nas II Jornadas Técnicas para os CQEP*, Lisboa, 21 outubro 2014.

Cabral, A. & Lopes, G. (2014). RVCC escolar: Metodologias e instrumentos de reconhecimento de competências. In *ANQEP: comunicação apresentada nas II Jornadas Técnicas para os CQEP*, Lisboa, 21 outubro 2014.

Câmara Municipal da Amadora (2014). *Grandes opções do plano para 2015*. CMA Website. Acedido em 22 de fevereiro de 2015, em <http://www.cm-amadora.pt/>

Câmara Municipal da Amadora (2014). Amadora em números. *CMA Website*. Acedido em 10 de abril de 2015, em http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/amadora_em_numeros.pdf.

Canelas, A. M. (coord.), Gomes, M. C. & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

CNE (2013). *Estado da Educação 2012*. Autonomia e descentralização. Conselho Nacional de Educação. Acedido em 22 de março de 2015, em http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf

CNE (2014). *Estado da Educação 2013*. Conselho Nacional de Educação. Acedido em 22 de fevereiro de 2015, em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado-da-Educacao-2013-online-v4.pdf

Comissão Europeia (1995). *Ensinar e Aprender: Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas. Acedido em 15 de fevereiro de 2015, em <https://www.forma-te.com/mediateca/finish/114-forma-te/27637-livro-branco-sobre-a-educacao-e-a-formacao>

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Acedido em 23 de fevereiro de 2015, em <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias (2006). Educação de adultos: nunca é tarde para aprender. *Comunicação da Comissão*. Acedido em 14 de maio de 2015, em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52006DC0614>

Comissão das Comunidades Europeias (2007). Plano de ação para a educação e formação de adultos: nunca é tarde para aprender. *Comunicação da Comissão ao Conselho*. Acedido em 14 de maio de 2015, em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11097>

Conselho da União Europeia (2011). Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos. *Jornal Oficial da União Europeia*. Acedido em 03 de junho de 2015, em [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32011G1220(01))

CQEP Amadora (2013). Plano Estratégico de Intervenção (PEI 2013-2016) do Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional. Amadora: CQEP.

Instituto Nacional de Estatística (2012). Aprendizagem ao longo da vida. Inquérito à educação e formação de adultos. *INE website*. Acedido em 20 de janeiro de 2015, em <file:///C:/Users/MariaManuelaSim%C3%B5es/Downloads/29IEFA2011.pdf>

Instituto Nacional de Estatística (2015). *Censos 1950. INE website*. Acedido em 10 de fevereiro de 2015, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicador&contexto=ind&indOcorrCod=0000354&selTab=tab10

UNESCO (2010). *Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO. Acedido em 13 de fevereiro de 2015, em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf

